

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**AMARILTON CESAR NASCIMENTO LIMA**

**ENTRE A LEGISLAÇÃO E A INTERPRETAÇÃO:  
O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE DE  
SERRA-ES**

**Vitória**

**2016**

AMARILTON CESAR NASCIMENTO LIMA

**ENTRE A LEGISLAÇÃO E A INTERPRETAÇÃO: O CURRÍCULO DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE DE SERRA-ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida.

**Vitória**

**2016**

AMARILTON CESAR NASCIMENTO LIMA

## **ENTRE A LEGISLAÇÃO E A INTERPRETAÇÃO: O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE DE SERRA-ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Aprovada em 22 de julho de 2016.

### COMISSÃO EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientador

---

Prof. Dr. Ivan Marcelo Gomes  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof. Dr. Marcílio Barbosa Mendonça de Souza  
Júnior  
Universidade Federal de Pernambuco

## AGRADECIMENTOS

À minha querida esposa Vânia e ao meu filho Guilherme, pela paciência e compreensão que tiveram devido à ausência dos últimos meses.

Aos meus pais, que, com toda dificuldade, sempre incentivaram que continuasse os meus estudos.

Ao Felipe, meu amigo e orientador, pela paciência que teve comigo, devido à minha inexperiência como pesquisador, mesmo com todos os problemas graves pelos quais passou nesse período.

Ao meu amigo Uebinho, pela insistência, ajuda e encorajamento para enfrentar esse mestrado.

Ao professor Valter Bracht, pela brilhante contribuição para o estudo, com providenciais reflexões. Sua intervenção foi um “divisor de águas” para a pesquisa.

Ao professor Ivan, pelo carinho e solidariedade ao Felipe e a mim nos momentos de dificuldade. E por contribuir nesse trabalho como membro da banca de qualificação e na comissão examinadora.

Ao professor Marcílio, por se dispor a contribuir com este trabalho.

Aos colegas professores da Rede Municipal de Serra-ES, que contribuíram muito com o trabalho, mas que, antes disso, enfrentam as complexas condições da escola pública e fazem a EF acontecer.

Aos meus colegas de trabalho no NUPEM, Jeniffer e Diogo, que foram obrigados a me ouvir falar deste estudo durante meses e, ainda, me deram a maior força.

A todos os alunos e professores com os quais trabalhei na escola pública e que me fizeram uma pessoa melhor.

“Revelar ao outro a produção e conservação do fogo, fundamental para a sobrevivência da espécie, era educação. Ensinar o manejo de um porrete para controlar uma mina d’água, expulsando outros grupos do acesso a esse bem comum, e inaugurando a apropriação privada, também era educação. Dominadora e classista, mas educação.”

Chico Alencar

## RESUMO

Este trabalho busca analisar o processo dinâmico de construção de acordos acerca de uma orientação curricular da área do conhecimento Educação Física numa Rede de Ensino Municipal, cuja concepção se expressa para a comunidade envolvida, formalmente, através de um artefato (diretriz, proposta, orientação, currículo comum ou base curricular). Com o intuito de encontrar indícios que nos ajudem a construir respostas para as seguintes questões: Que papel cabe a uma diretriz curricular no atual contexto? É necessária, ou é possível, uma orientação curricular, dada a pluralidade de concepções pedagógicas em jogo no campo da educação física escolar contemporânea? A análise da construção, bem como da repercussão dessa proposta deu-se por meio de um estudo de campo, que envolveu: participação nos encontros de formação continuada dos professores de Educação Física oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação; uma entrevista semiestruturada com cinco professores participantes da formação, os dois coordenadores da formação envolvidos na construção e implementação da proposta curricular, dois assessores da Universidade contratados para elaborar a diretriz e a representante da Secretaria Municipal de Educação que coordenou todo o processo de construção do documento das diretrizes curriculares municipais. Optamos pela tentativa de operar a análise de conteúdo conforme indica Bardin (2009) e Souza Júnior et al. (2010), como possibilidade de interpretação dos dados em pesquisas qualitativas na área da EF. Operamos uma análise sociológica desse processo a partir das chaves de leitura propostas por Bauman (1998, 2001, 2010) e Habermas (2000, 2004). A partir dessa reflexão podemos indicar que há fenômenos identificados como pluralismo, hibridismo ou sincretismo conceptual na área da Educação Física, fruto das diferentes tradições formativas dos sujeitos, que complexificam o diálogo em torno do currículo. O que conduz diretrizes desse tipo para propostas mais “legisladoras” (Bauman, 2010), dificultando, para muitos, a relação entre teoria e prática.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar. Currículo. Relação teoria e prática.

## ABSTRACT

This work seeks to analyze the dynamic process of building agreements about a curricular orientation of the Physical Education knowledge area in a Municipal Teaching Network, whose conception is expressed to the community involved, formally, through an artifact (guideline, proposal, orientation, Curriculum or curriculum basis). In order to find evidence to help us construct answers to the following questions: What role does a curricular guideline have in the current context? Is it necessary, or is it possible, a curricular orientation, given the plurality of pedagogical conceptions at stake in the field of contemporary school physical education? The analysis of the construction, as well as the repercussion of this proposal was made through a field study, which involved: participation in the meetings of continuing education of Physical Education teachers offered by the Municipal Education Department; A semi-structured interview with five teachers participating in the training, the two training coordinators involved in the construction and implementation of the curricular proposal, two advisors from the University hired to elaborate the guideline and the representative of the Municipal Education Department who coordinated the entire process of document construction Of the municipal curricular guidelines. We opted for the attempt to operate content analysis as indicated by Bardin (2009) and Souza Júnior et al. (2010), as a possibility of interpretation of data in qualitative research in the area of PE. We operate a sociological analysis of this process from the reading keys proposed by Bauman (1998, 2001, 2010) and Habermas (2000, 2004). From this reflection we can indicate that there are phenomena identified as pluralism, hybridism or conceptual syncretism in the area of Physical Education, fruit of the different formative traditions of the subjects, which complicate the dialogue around the curriculum. This leads to such guidelines for more "legislative" proposals (Bauman, 2010), making it difficult for many to relate theory and practice.

Key words: Physical School Education. Curriculum. Relationship theory and practice.

# SUMÁRIO

<b>SUMÁRIO.....</b>	<b>7</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>12</b>
<b>3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....</b>	<b>19</b>
3.1 ENTRE LEGISLAR E INTERPRETAR: UMA INCURSÃO NOS PENSAMENTOS DE BAUMAN E HABERMAS. 19	
3.2 A EF ESCOLAR NO CONTEXTO DA MODERNIDADE: DA ORDEM DO DISCURSO LEGISLADOR À PLURALIDADE DE SENTIDOS. ....	31
3.2.1 <i>A inserção da EF no currículo escolar.....</i>	<i>31</i>
3.2.2 <i>Ruptura paradigmática .....</i>	<i>37</i>
3.2.3 <i>Inflexão empírica .....</i>	<i>41</i>
3.2.4 <i>Tentativas de sínteses para a construção de propostas de intervenção sistematizadas .....</i>	<i>45</i>
<b>4 A EF NA REDE MUNICIPAL DE SERRA .....</b>	<b>59</b>
4.1 A INSERÇÃO NO CAMPO DE PESQUISA .....	59
4.2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES .....	74
4.3 O PLANEJAMENTO DOS PROFESSORES DE EF .....	85
4.4 AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EF .....	91
4.5 O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DA EF .....	98
4.6 O PAPEL DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS.....	101
4.7 O PAPEL DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES SEGUNDO OS PROFESSORES DE EF .....	110
4.8 O PAPEL DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES SEGUNDO OS COORDENADORES DA ÁREA EF .....	114
4.9 O PAPEL DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES SEGUNDO OS ASSESSORES DA UNIVERSIDADE E SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA .....	119
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIROS PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS .....</b>	<b>145</b>



## 1 INTRODUÇÃO

*Você não tem perguntas pra fazer.  
Porque só tem verdades pra dizer.  
A declarar.*

**Loteria da Babilônia**

(Raul Seixas/Paulo Coelho)

No decorrer da nossa caminhada, ministrando e acompanhando o componente curricular educação física (EF) no Ensino Básico em algumas Redes de ensino da região metropolitana de Vitória-ES, algumas questões têm nos inquietado e vêm produzindo angústias e incertezas com relação ao seu desenvolvimento no âmbito escolar. Dúvidas, principalmente, sobre qual caminho seguir com essa disciplina na escola contemporânea, dadas as contingências das demandas sociais com relação ao processo de escolarização do nosso tempo. Sentimento que se revela também nas conversas que tivemos com outros professores que conosco dividem espaços de discussão sobre essa área. E que, segundo eles apontam, isso se daria também pelo fato de não se ter consolidado algum tipo de “acordo” ou “consenso mínimo” em torno de intervenções estruturadas e abrangentes, com exemplos concretos e exequíveis no horizonte de uma perspectiva crítica de ensino dessa matéria. Entendemos que, mais do que refletir sobre isso, conviver com esses dilemas no cotidiano do trabalho educacional pode produzir processos diversos que interferem diretamente na prática pedagógica, que vão desde aprender a lidar com este ambiente plural e contingente, para a construção de um trabalho autônomo e inovador, até o total desinvestimento (abandono) pedagógico, pela falta de um caminho claro e confiável a seguir com essa disciplina.

Já ministrava aulas de EF em instituição escolar mesmo antes da conclusão da graduação, quando, no ano de 2003 devido à falta de profissionais formados, a Rede Estadual do Espírito Santo admitia estudantes de EF por meio de contratos temporários. Entre 2003 e 2005, ainda na condição de graduando, atuava como professor do ensino fundamental sob essas condições. A partir de 2006, já licenciado, passei pelas Redes municipais de Vila Velha-ES e Vitória-ES, no turno vespertino, uma vez que no turno matutino, de 2006 até 2014, trabalhava na Rede

municipal de Serra-ES, quando em 2012 assumi outro vínculo nessa Rede, passando a atuar nela nos dois turnos.

Nesse período passei quase dois anos, entre 2013 e 2014, atuando na Secretaria Municipal de Educação de Serra-ES, mais especificamente no setor responsável pelos chamados “Projetos Especiais”, que eram programas do Governo Federal e projetos municipais, entre eles: Programa Mais Educação, Relação Escola Comunidade, Jogos Escolares da Serra, Desfile Cívico, Programa Saúde na Escola. Tinha a função de assessor pedagógico da Secretaria, o que por vezes me obrigava a participar de reuniões e dar respostas a pareceres e/ou minutas de projetos de Lei Municipais em que de alguma forma perpassava essa questão da forma, da relevância e do sentido das práticas corporais no interior do espaço/tempo escolar.

Participando dos encontros de formação continuada de professores de EF do ano de 2013, percebemos a necessidade de retomarmos o debate que foi interrompido após a construção do nosso documento de orientação curricular municipal (SERRA, 2008) sobre os sentidos da EF e sobre suas formas de desenvolvimento, para melhor dialogarmos no interior da escola sobre a contribuição dessa área do conhecimento na formação humana dos alunos. Ficava a impressão que faltavam, para nós professores de EF, subsídios e elementos teóricos consistentes para se dialogar sobre o tema na escola, de modo a articular o objeto da disciplina com o projeto pedagógico mais amplo, seja o da Rede ou os das Unidades de Ensino. E foi nesse espaço de formação continuada que surgiram os primeiros questionamentos que me fizeram iniciar este estudo.

Inicialmente, quando pensamos em investigar essas questões, ainda sem ter muita clareza e, portanto, sem ter muito bem delineado o nosso objeto de estudo, partimos de uma problemática que se desdobrava em tentar demonstrar que muitas das concepções desenvolvidas na Rede Municipal de Serra-ES estariam equivocadas do ponto de vista teórico, pois, a partir dessa nossa visão, entendíamos que não era admissível desenvolver a prática pedagógica da EF com base numa concepção da área alinhada a práticas tradicionais ou conservadoras, conforme apontavam algumas correntes pedagógicas da EF que tínhamos como referência e também pelo que apontava o documento oficial da Rede. Porém, essa estratégia investigativa se

mostrou bastante inadequada, visto que tínhamos uma perspectiva viciada ao olhar para o campo, acreditando que a simples ideia de revelar a “verdade” para aqueles professores que tinham uma visão diferente da que apontavam determinados referenciais teóricos seria o suficiente para transformar a prática pedagógica da EF na nossa Rede de ensino. Nessa trajetória investigativa tínhamos a intenção de identificar as concepções pedagógicas ou os sentidos que moviam as práticas dos professores de EF da Rede, para compreendê-las e criticá-las, na perspectiva de apontar o melhor caminho para a área, como se tivéssemos a resposta verdadeira e definitiva ou que isso acabaria por ser descoberto ao final dessa investigação. Partíamos, também, do pressuposto de que, como havia um documento de orientação que apontava a perspectiva “oficial” de desenvolvimento dessa disciplina no município, os professores que resolviam não seguir esse caminho descumpriam um suposto acordo coletivo e também uma normativa legal que definia as regras desse jogo, ainda que esse documento de orientação, como veremos nas análises, não prescrevia detalhadamente os procedimentos para o desenvolvimento da EF nas escolas da Rede.

Porém, com a simultânea leitura que fazíamos sobre concepções, currículo e, sobretudo, a perspectiva sociológica que embasava a nossa investigação, percebemos que olhar para o campo dessa forma demonstrava uma postura analítica incoerente com os pressupostos teóricos que subsidiavam a nossa argumentação, e que, pelo que já havíamos observado no campo, a partir de estudos realizados em outras Redes, tentar compreender a sua dinâmica dessa forma não seria suficiente para entender, pelo menos em parte, a complexidade da realidade em questão, muito menos contribuir com a discussão sobre o problema. O que queremos dizer é que esse tipo de postura, que parte da ideia de que existe uma verdade, a qual, se revelada ou descoberta, solucionaria o problema em questão, pelo que percebemos, não dá conta de refletir sobre os fenômenos sociais e construir possibilidades para os sujeitos enfrentarem os contingentes problemas cotidianos. Essa postura reflete uma forma de se colocar no mundo e, particularmente, no campo de pesquisa baseada numa Razão filosófica e científica própria do pensamento estruturante do mundo moderno que acredita possuir as certezas, as respostas cabais ou os critérios universais últimos capazes de guiar os sujeitos pelo melhor caminho em busca de uma ordem estabelecida por alguns que

julgam ter acesso privilegiado ao real. Postura que Bauman (2010) vai chamar de “legisladora” e que nos servirá como referência para pensar a forma como tradicionalmente tem-se conduzido a construção de propostas de intervenção para a nossa área.

Na tentativa de fugir do “canto da sereia” de dizer qual seria o melhor caminho para a área gostaríamos de, na esteira de alguns pensadores (BRACHT, 2013; BRACHT; ALMEIDA, 2006; ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009; SILVA, 2011), refletir sobre as concepções da EF na contemporaneidade a partir de uma possibilidade de leitura sociológica desse momento conhecido como modernidade, feita principalmente a partir do pensamento do sociólogo polonês Zygmunt Bauman. Acreditamos que ela nos possibilitaria o alcance de importantes reflexões no que diz respeito à relação entre EF, educação, escola e sociedade, discutindo como essas questões atravessam a educação do corpo nesse período, como influenciam na produção de sentidos para os sujeitos envolvidos com essas práticas e como podem nos ajudar a pensar a construção de intervenções coerentes com o que se espera de um componente curricular da escola desse período em que vivemos. Pois,

Neste contexto, compreender as relações entre o processo de transição da modernidade sólida para a modernidade líquida/flexível na produção dos discursos e referenciais que pensam a identidade, a legitimidade e a justificação da Educação Física no contexto social, constitui uma tarefa presente e inadiável. [...] Bauman, parece ser um autor importante neste cenário, principalmente porque, sem se entregar ao formalismo moderno, e tampouco ao relativismo pós-moderno, nos mostra caminhos para pensar nos desafios educacionais, políticos e epistêmicos que temos na modernidade líquida (SILVA, 2011, p. 9-10).

Esse referencial nos fornecerá possibilidades interpretativas que nos permitirá refletir sobre questões como, por exemplo, a diversificação de sentidos das práticas corporais e de concepções de EF escolar a partir de um determinado momento histórico do período Moderno. Sentidos e concepções, cada vez mais plurais, simbólicos e multiculturais. Esses que eram compreendidos, no momento primeiro da modernidade, como naturais e universais, por uma visão construída pelos intelectuais da época e patrocinada pelo Estado Moderno. Portanto, pretendemos fazer um breve esforço para entender por esse prisma como a EF veio se configurando nesse período até chegar a essa nova fase da modernidade que vai questionar os próprios pressupostos que subsidiaram essa concepção de mundo e

viabilizaram esse arranjo social.

Deixando claro não acreditarmos nesse processo de mudança de paradigmas de maneira estanque, episódica, linear ou, em outras palavras, que passaríamos de um modelo de sociedade para outro, ou de uma concepção de Educação (Física) para outra, simplesmente. Assim, entendemos que estas diferentes e descontínuas concepções e formas de organização se justapõem e possuem pontos de convergência, bifurcação, interseção e dispersão nos acordos e desacordos sociais. O esforço é o de tentar entender como esse processo de tensões e mudanças no arranjo social influencia na construção da prática pedagógica e a produção de sentidos para a EF na escola atual e numa Rede específica.

Essa leitura do contexto social nos ajudará a refletir sobre a possibilidade ou necessidade de se construir caminhos (currículos) para o componente curricular EF num contexto social onde emerge a pluralidade de interpretações e se acentuam as incertezas na ação social. Pensando nisso, percebemos que seria importante compreender como se dá essa relação entre as deferentes perspectivas e práticas pedagógicas e como isso se articula (ou não se articula) na construção de um referencial que pretende nortear a práxis da EF numa Rede de ensino. Então, resolvemos concentrar as nossas análises em torno do processo de construção do documento de orientação curricular da Rede Municipal de Ensino de Serra-ES e nos seus desdobramentos para a construção da intervenção a partir desse documento, tentando compreender essa relação entre a prática dos professores e a ideia de um documento normatizador ou catalisador da práxis numa Rede de ensino situada. E, nessa discussão, procurar indícios que nos ajudem a construir respostas, ainda que provisórias, para as seguintes questões: **Que papel cabe a uma diretriz curricular no atual contexto? É necessária, ou é possível, uma orientação curricular, dada a pluralidade de concepções pedagógicas em jogo no campo da educação física escolar contemporânea?**

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nossa pesquisa procura operar com métodos qualitativos de investigação, utilizando-se de alguns dos seus instrumentos e técnicas como: a análise de documentos; as observações nos encontros de formação continuada de professores de EF e; as entrevistas com professores que convidamos para colaborar com as discussões. Em todas essas possibilidades metodológicas procuramos elementos que contribuíssem para compreendermos o nosso problema. Enfim, procuramos entender a dinâmica que envolve a prática pedagógica da EF e a produção discursiva sobre ela, que se configura numa orientação ou diretriz, para uma Rede de ensino.

Para responder às questões propostas optamos, primeiramente, por uma análise documental e bibliográfica que nos permitiu traçar, a partir dos textos encontrados, um panorama sociológico dos sentidos da EF escolar ao longo do período conhecido como modernidade, no contexto da educação nacional. O mesmo procedimento nos possibilitou identificar as críticas ao processo de construção dos documentos oficiais que norteiam a EF em algumas Redes de ensino atualmente, para que pudéssemos traçar um paralelo com o que aconteceu na Rede de Serra-ES.

Nos aproximamos do campo específico de professores de EF da educação básica da Rede Municipal de Serra utilizando elementos da pesquisa de natureza qualitativa que incluem, segundo Gilberto Velho (1978, p. 123) “a observação participante, a entrevista aberta, o contato direto, pessoal, com o universo investigado”. O mesmo autor afirma ainda que para conhecer determinados universos, áreas, territórios ou culturas é preciso estabelecer certa proximidade, o que antes se configurava como um grave erro metodológico, baseando-se nas premissas de neutralidade e imparcialidade advindos dos métodos quantitativos que foram valorizados nos estudos mais tradicionais das ciências sociais, onde se primava pela necessidade de um certo distanciamento entre pesquisador e pesquisado, como entre sujeito e objeto. No nosso entendimento,

O ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, “nativos em carne e osso”. É, de certa forma, o protótipo do “qualitativo”. E — melhor ainda — com sua ênfase no cotidiano e no

subjetivo, parece uma técnica ao alcance de praticamente todo mundo, uma técnica investigativa, enfim, inteligível para combater os males da quantificação (FONSECA, 1999, p. 58).

Sobre esse aspecto, o que entendíamos como um grave erro que, conseqüentemente, comprometeria a produção dos dados e nossa interpretação sobre a realidade se tornou uma possibilidade metodológica que nos permitiu fazer análises do campo de pesquisa que, de outra forma, limitaria as interpretações e impediria de acessar informações que são de suma importância para responder às questões do estudo. Por esse caminho nos aproximamos de instrumentos e técnicas dos métodos qualitativos de pesquisa, pois buscamos nos colocar no campo de investigação, no sentido de observar e mapear, de ampliar ou diminuir o zoom sobre a área a ser rastreada (KASTRUP, 2007; KASTRUP; PASSOS, 2013). Nesse sentido, a nossa atenção se deu de forma concentrada e aberta ao mesmo tempo. De um olhar macroestrutural (sociedade e teorias norteadoras) a um microcosmo de subjetividades (o contexto, o cotidiano, a intervenção).

Tentamos utilizar esses princípios, pois a partir da linha de pensamento escolhida, da abordagem sociológica adotada e da opção política que direciona a nossa pesquisa, renunciamos a ideia “legisladora” de um construto que explique a realidade ou que simplesmente denuncie os equívocos da prática e aponte o caminho correto a seguir, mas buscamos interpretar e compreender os processos que produzem determinados significados compartilhados.

Como tentativa inicial de empreender esse mapeamento, participamos da formação continuada de professores de EF do município de Serra-ES durante todo o ano de 2014 com a estratégia de nos inserir nesse espaço de discussão. O que não foi uma tarefa das mais complicadas, uma vez que já fazíamos parte desse grupo há algum tempo, por ser professor efetivo da Rede desde 2006 e sempre estar presente nesse espaço formativo. Utilizamos inicialmente as ferramentas metodológicas da observação e registro em diário de campo, tendo como objetivo identificar, nos discursos dos professores participantes, diferentes visões/concepções que, supostamente, norteariam as suas práticas pedagógicas de EF, bem como a articulação dessas visões com o que fora estabelecido no documento oficial (SERRA, 2008). No ano de 2014 tivemos, efetivamente, seis encontros de formação

continuada promovidos pela Secretaria Municipal de Educação para os professores de EF da Rede da Serra-ES. Além dos discursos proferidos pelos professores durante os debates dos encontros, tivemos a oportunidade de conversar com os professores nos intervalos e ao final dos encontros para que fossemos identificando com mais propriedade as suas posições conceituais. Também tivemos a oportunidade de conversar durante o processo de observação com os dois professores de EF que ocupavam a função de coordenadores da formação continuada, onde, a partir das suas visões do campo, estabelecíamos parâmetros de comparação com o que nós estávamos percebendo. Os dois coordenadores também foram entrevistados por nós. Com o primeiro (que resolvemos chamar aqui de **coordenador da formação**) fizemos uma entrevista com dois objetivos: traçar um panorama do campo de estudo, uma vez que ocupava uma posição privilegiada nesse aspecto, como também, essa entrevista funcionou como um piloto para treinarmos a técnica e adequarmos as questões ao nosso objeto. No caso do segundo (C1), que também foi o coordenador durante o processo de construção das diretrizes curriculares (2006 a 2008) e retornou para dividir a função com o primeiro no ano de 2014, a sua entrevista com as suas percepções do campo está entre as que analisaremos no capítulo destinado a essa tarefa, pelo fato de ter participado diretamente no processo de construção das diretrizes da Rede de Serra-ES.

Após essa participação na formação continuada de professores e mapeamento das concepções que transitavam entre os professores que a frequentavam, o próximo passo foi nos aproximarmos de alguns professores que participaram desses encontros e que pudessem contribuir com o diálogo do problema, fornecendo informações e impressões mais detalhadas sobre as concepções que norteiam as suas práticas e a sua relação com as Orientações Curriculares da Rede e com a formação continuada de professores. Importante destacar que a identificação e interpretação das concepções que esses sujeitos têm da EF escolar não se restringiram aos encontros de formação continuada. Pois, como já fora explicado, a função de assessor pedagógico e coordenador dos Jogos Escolares da Serra (JES) que exercia na Secretaria Municipal de Educação, no período de 2013 a 2014, nos permitiu manter contato com alguns desses professores, mesmo fora do ambiente de formação continuada, como por exemplo: em visitas às suas respectivas unidades de ensino, participação de alguns desses professores nos jogos escolares



do município, congressos, seminários, mostras culturais e outros eventos promovidos pela Secretaria de Educação. Identificamos dessa forma alguns professores que poderiam nos ajudar a construir olhares do campo a partir de diferentes ângulos sobre a construção das “Orientações Curriculares” da Rede (SERRA, 2008) e a influência desta na elaboração das propostas de intervenção com a EF nas suas respectivas escolas, de modo a entendermos a complexidade de se pensar na construção de políticas públicas que se materializam ou pretendem se materializar a partir dessas propostas norteadoras.

Os critérios de escolha dos professores que colaboraram com as reflexões concedendo-nos entrevistas foram: ser professor(a) efetivo(a) da Rede Municipal de Serra-ES e atuar no segmento do ensino fundamental, pois o documento de orientação curricular não abrange a educação infantil. Então, preenchidos esses pré-requisitos, entendemos que seria importante, para que o problema fosse abordado a partir do maior número de perspectivas possíveis, ouvir professores que tivessem opiniões e participações diferentes do/no processo de construção e implementação dessas diretrizes curriculares e da concepção adotada no documento de orientação curricular da Rede. Assim, resolvemos estabelecer como critério para a participação dos professores nas entrevistas, aqueles que apresentaram diferentes concepções pedagógicas nos seus discursos sobre a EF, ou seja, diferentes formas de conceber e de construir as suas intervenções. Inicialmente, tentamos enquadrar os professores em concepções, tendências ou abordagens pedagógicas como descrevem a literatura da área (DARIDO, 2003). Porém, essa tarefa se mostrou ineficaz, pois, como veremos nas análises das entrevistas, ocorre o que resolvemos chamar de “hibridismo”, “sincretismo” ou “ecletismo” conceptual que dificulta a simples rotulação acerca daquilo que possa expressar a concepção e prática dos professores, de modo que fizemos as nossas escolhas a partir do que julgamos serem graus de aproximação ou distanciamento com a concepção da “cultura corporal de movimento” que consta como perspectiva adotada no documento de orientação curricular da Rede (SERRA, 2008). Além disso, também nos interessava o olhar de quem coordenou esse processo de elaboração. Nesse sentido convidamos para colaborar com as discussões os coordenadores da formação continuada do período de elaboração, os consultores (assessores) da Universidade contratados para essa tarefa e um representante da Secretaria Municipal de

Educação que coordenou essa empreitada.

A partir desse mapeamento que fizemos, principalmente, na formação continuada, conseguimos a colaboração de **dez** profissionais que fazem parte desse campo de estudo ou que estiveram envolvidos na elaboração e/ou repercussão desse documento de orientação curricular municipal na Rede de Serra-ES. Entre os sujeitos entrevistados estão: **cinco** professores de EF efetivos da Rede que atuam no ensino fundamental, e que justificam a sua intervenção a partir de concepções de EF aproximadas e divergentes do documento oficial; **dois** mediadores da formação continuada (que também são professores de EF da Rede), um foi o coordenador durante todo processo de discussão e construção do documento, o segundo assumiu a coordenação na sequência, portanto, acompanhou o ano seguinte que seria o da implementação dessas diretrizes curriculares, este também era integrante do chamado “grupo referência” de professores da formação continuada que auxiliava mais de perto na escritura do texto do documento; **dois** professores da Universidade que foram contratados para coordenar a elaboração das diretrizes curriculares de EF; e **uma** representante da Secretaria Municipal de Educação, que na época da construção do documento ocupava o cargo de Secretária Adjunta e foi responsável por coordenar todo o processo de construção por parte da Secretaria de Educação.

Os sujeitos foram identificados através de siglas para que fossem preservadas as suas identidades, conforme estabelecemos no TCLE (termo de consentimento livre e esclarecido) que fora aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (PARECER Nº 1459306). São, portanto: cinco professores (P1, P2, P3, P4, P5); dois coordenadores da formação continuada (C1 e C2); dois assessores da Universidade (A1 e A2); e a Subsecretária Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SP).

As perguntas foram desenvolvidas para ajudar a entender a dinâmica que envolve a construção de propostas contextualizadas e as concepções teóricas que norteiam essa construção, além de buscarmos estabelecer um diálogo por meio do qual percebemos a suas formas diversas de apropriação do documento e das diferentes perspectivas e concepções da EF, assim como dos individuais percursos formativos que os levaram a seguir o caminho que seguem na construção de sentidos para a sua intervenção. Dessa forma, as questões pensadas

[...] são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenómeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

No capítulo reservado à interpretação das entrevistas optamos pela tentativa de operar a análise de conteúdo conforme indica Bardin (2009) e Souza Júnior et al. (2010) como possibilidade de interpretação dos dados em pesquisas qualitativas na área da EF. Fizemos as entrevistas semiestruturadas com os dez colaboradores e as gravamos; transcrevemos as entrevistas; fizemos uma pré-análise dos dados, onde selecionamos os trechos que contribuíam para discussão do nosso problema; organizamos essas falas dos entrevistados nos seguintes eixos temáticos: a) construção das orientações curriculares, b) planejamento dos professores, c) concepções pedagógicas dos professores, d) acompanhamento pedagógico da EF, e) participação do professor nas formações continuadas da Rede, f) papel das orientações curriculares segundo os professores de EF, g) papel das orientações curriculares segundo os coordenadores de área, e h) papel das orientações curriculares segundo os assessores da Universidade e Subsecretária Pedagógica da Rede. Fizemos isso no sentido de desmembrar as transcrições e agrupar as falas dos diferentes sujeitos referentes ao mesmo assunto ou tema; e fizemos inferências sobre o que os sujeitos colocaram acerca de cada um dos pontos que consideramos relevantes para discutir sobre o nosso objeto de estudo.

O texto, com a tentativa de dialogar sobre essas questões, está estruturado a seguir nos seguintes capítulos: o **terceiro** capítulo busca situar o leitor no pensamento sociológico de Bauman, com ênfase nas metáforas da legislação e da interpretação como chaves de leitura dos processos de construção social da modernidade e na teoria do agir comunicativo de Habermas, como uma das saídas para pensar formas de ação no mundo da vida; este capítulo também procura demonstrar que os sentidos da EF na Era Moderna estiveram, em grande medida, articulados funcionalmente ao projeto de sociedade que os intelectuais do Estado Moderno entendiam como pertinentes ao arranjo social planejado, este que, no momento de transição ou mudança de paradigma, gera uma profunda crise social e afeta, particularmente, os sentidos da EF; o **quarto** capítulo tenta, a partir das chaves de

leitura propostas por Bauman e da teoria do agir comunicativo de Habermas, discutir sobre as concepções que subsidiam a intervenção da EF, presentes nos discursos dos professores que participam da formação continuada da Rede Municipal da Serra-ES, e discutir os diferentes fatores motivadores, constitutivos ou concorrentes para a construção desses sentidos na intervenção com a EF escolar nessa Rede de Ensino. Este capítulo traz a análise e discussão das entrevistas de alguns atores que fizeram parte da construção do documento de orientação curricular da Rede Municipal de Serra ou das suas repercussões na prática pedagógica, para tentarmos compreender o alcance e a influência desse documento nas construções dos sentidos para o componente EF, bem como o seu impacto nos modos de ser professor na Rede.

### 3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

#### 3.1 Entre legislar e interpretar: uma incursão<sup>1</sup> nos pensamentos de Bauman e Habermas.

O que pretendemos discutir neste tópico é a diferenciação entre os atos de “legislar” e “interpretar” que, metaforicamente, Bauman (2010) atribui às formas como o Estado e os intelectuais aliados atuaram ou deveriam atuar ao longo do período conhecido como modernidade. Além disso, fizemos o exercício de buscar na reflexão filosófica de Habermas (2000), especialmente na sua teoria do agir comunicativo, caminhos para a construção de propostas coletivas através de um tipo de racionalidade mais democrática e abrangente, como alternativa à Razão instrumental.

O que chamamos de “modernidade” diz respeito a um tipo de organização da sociedade que emerge na Europa a partir do século XVII e que transforma radicalmente o tradicional arranjo social que se tinha, de forma que procura desvencilhar os modos de vida de toda herança pré-moderna, com transformações sem precedentes nos planos “extensionais”, estabelecendo conexões globais e “intensionais”, alterando características íntimas do cotidiano (GIDDENS, 1991). A modernidade é contemporânea do mundo industrializado, surge simultaneamente à emergência da classe social burguesa e a constituição e organização dos Estados-Nações, como os conhecemos. A mudança que acarreta no modo de produção, na forma de transformação da natureza (trabalho), traz consequências jamais vistas para a estrutura social e econômica, tanto nos modos de vida coletiva quanto na esfera privada da vida humana. O sistema que dinamiza e estrutura esse processo de produção, em larga medida, é o capitalista, tanto no que diz respeito à comercialização dos bens e serviços, quanto à mercantilização da força de trabalho. E traz consigo a promessa de mobilidade social, coisa pouco provável no arranjo social precedente. O poder militar e a vigilância são características e prerrogativas do Estado-Nação, que surge como forma alternativa ao seu antecessor, o Sistema Feudal no Mundo Ocidental. Nesse sistema o Estado toma para si o direito e a responsabilidade de vigiar, controlar, punir e interferir coletiva e individualmente na

---

1 Significa entrar num território com certo grau de risco.

vida dos seus cidadãos. Assume o poder disciplinar, no sentido foucaultiano do termo, antes exercido, predominantemente, por outras instituições aliadas do Estado absolutista, como por exemplo, a Igreja. O sistema de vigilância e controle antes exercido, em grande medida, numa relação de reciprocidade pelos sujeitos da própria comunidade (eu te vigio e você me vigia) passava a se basear numa assimetria de controle, numa perspectiva panóptica.

O Estado entrou numa guerra contra todas as formas de vida que pudessem ser vistas como bolsões potenciais de resistência contra seu próprio domínio. Exigia-se nada menos que a aceitação da expertise do Estado na arte de viver; tinha-se de admitir que o Estado e os especialistas que ele nomeava e legitimava sabiam o que era bom para os súditos, e como eles deviam viver suas vidas e se guardarem de agir em prejuízo de si mesmos. Aos súditos foi negada não só sua capacidade de conseguir chegar a Deus; recusou-se a eles sua capacidade de viver a vida humana sem vigilância, assistência e intervenção corretiva daqueles que tinham conhecimento de causa (BAUMAN, 2010, p. 76).

Os “especialistas” em questão tratam-se dos intelectuais aliados ao “Estado legislador” que desempenhariam, conscientemente ou não, o papel de arquitetos e administradores dessa sociedade planejada. Cabia a eles decidir sobre os pré-requisitos dos que seriam considerados cidadãos e, com isso, decidir sobre quem seriam os “semelhantes” e os “estranhos” dessa nova organização social. Sobre essa nova forma de controle, Bauman (2010) utiliza uma metáfora que ilustra o território da sociedade moderna como um “canteiro de jardim”. Segundo o autor, o Estado promove um trabalho de “jardinagem”, onde as “culturas selvagens” que se reproduziam e se multiplicavam sem controle, nem supervisão, necessitavam do cultivo/cuidado de especialistas (administradores, economistas, juristas, professores, médicos, filósofos, cientistas sociais e políticos, por exemplo) para que fossem formadas, convertidas, endireitadas e, caso essas medidas não surtissem o efeito desejado, extirpadas as “ervas daninhas” que teimassem em brotar no moderno “jardim” que fora planejado pelas autoridades da época. Estas foram

[...] sem dúvida as consequências mais cruciais da passagem da cultura selvagem dos tempos pré-modernos para a cultura-jardim da modernidade; da prolongada, sempre feroz, amiúde perniciosa cruzada cultural; do redobramento do poder social no sentido do direito de iniciativa e do controle do tempo e do espaço; do estabelecimento gradual de uma estrutura de dominação - o sistema do conhecido e do passível de conhecimento como forças dominantes (BAUMAN, 2010, p. 98).

Esse período produz (ou é produzido por) um novo modo de pensar e conceber o mundo da época. O que nos leva a outra dimensão característica importante desse momento que subsidia o projeto modernizador, que é o princípio da “reflexividade”, caracterizado pelo pensamento iluminista que prometia a saída do obscurantismo medieval em direção ao progresso racional filosófico e científico (GIDDENS, 2002). O abandono do caos em direção a uma sociedade planejada, ordeira e administrável. Desenvolve-se com toda força, nesse contexto, a racionalidade científica, produto e produtora da modernidade, fruto do desejo de ultrapassar o tradicional pensamento supersticioso, mítico e místico que conferiam à explicação metafísica, formas até então válidas de compreensão da realidade, ou seja, a ideia do esclarecimento, que já fora semeada desde o período renascentista, com o intuito de elevar os sujeitos a um novo patamar de consciência. O que se viu foi a ilusão do homem moderno ocidental se libertando das amarras metafísicas da moral religiosa e caminhando na direção da sua suposta emancipação e esclarecimento, por meio da crença nos valores da racionalidade científica, cuja pretensão se encontrava no discurso infalível de todas as certezas das condições humanas. E, não percebendo que, ao se livrar do suposto absolutismo religioso, caía na armadilha do pretensioso e totalitário racionalismo instrumental.

Nessa sociedade, de modo geral, seduzida pela busca por segurança, pela possibilidade de se estabelecer regularidades e de prever o comportamento dos fenômenos, não só naturais, mas também sociais, a ciência gozava de um prestígio, de um status social e de um poder de interferir nas tomadas de decisões que afetavam a todos. O crédito conferido à ciência moderna, aliado ao poder de controle e vigilância do Estado, traziam consigo a vontade e suposta necessidade de se estabelecer a ordem e o controle da sociedade. E criam as condições de se colocar em prática o projeto de uma sociedade planejada, administrada, controlada, enfim, planificada, cujos desdobramentos sociais pudemos avaliar na culminância dos projetos totalitários Modernos (Nazista, Fascista e Stalinista).

A escola, nesse contexto, seria uma das instituições (junto com a fábrica, o hospital e o manicômio, por exemplo) funcionais ao projeto em questão, responsável pela formatação desse novo cidadão, com vistas a prepará-lo para fazer parte desse Estado-Nação que se desenhava. Os saberes considerados relevantes de serem

ensinados nas escolas modernas seriam os necessários para conformar a mente (educação intelectual), o comportamento (educação moral) e o corpo (educação física) desses sujeitos, para que esses se tornassem aptos a fazer parte dessa nova ordem social. Ou, no modo de dizer de Bauman, para florescerem nesse novo jardim cultivado. Segundo o autor (BAUMAN, 2010), era muito mais importante que o conteúdo que seria ensinado, a atmosfera de disciplinarização e adestramento que essa instituição impunha.

A educação não foi uma invenção da Era da Razão; tampouco foi um artefato da revolução intelectual sobre a qual tanto lemos, afirmando-se que ela era a mãe ou pelo menos a parteira da Era Moderna, civilizada. A educação foi antes uma reflexão posterior, uma resposta do tipo "gerenciamento da crise", uma tentativa desesperada de regulamentar o desregulamentado, de introduzir ordem numa realidade social que antes já fora expropriada dos seus próprios dispositivos de auto-ordenamento. Com a cultura popular e suas bases de poder arruinadas, a educação tornou-se um imperativo (BAUMAN, 2010, p. 101).

O que Bauman nos provoca a pensar é que o processo educacional formal tinha menos a intenção de emancipar ou esclarecer os novos cidadãos e muito mais a ideia de enquadrar esses sujeitos nos moldes que se esperava dos habitantes dessa nova realidade social, em conformidade com a sua posição social, é claro. Na sua visão, os intelectuais legisladores da “Nação-Jardim” queriam que a educação sistemática e formal substituísse, e com eficiência, as formas tradicionais de transmissão dos costumes, de modo a romper o ciclo cultural popular que transcorria de geração para geração e que impusesse, a partir de então, uma nova forma de ser e estar nesse Mundo Moderno. Esse, segundo Bauman (2010), era o desafio dos intelectuais a serviço desse projeto de iluminação de sociedade, que para alcançar os seus objetivos deveria fazer com que o Estado legislador ocupasse a posição pastoral e proselitista que fora da Igreja ou de outras lideranças comunitárias na condução da vida dos sujeitos.

O processo de modernização, desde o início, se caracterizou pela vontade de dissolver os “sólidos” (costumes e tradições), de destituir as normas e valores vigentes, de romper com os acordos de convivência estabelecidos e com a cultura comunitária, de profanar o sagrado e de desautorizar as antigas lideranças. Tudo isso com vistas a instituir o “novo” e o “melhor”, de acordo com os critérios daqueles que se legitimaram como os porta-vozes da Razão, em nome de uma prepotente



racionalidade filosófica e científica que conduziria a humanidade a um mundo cada vez mais organizado e satisfatório. Porém, essa nova fase moderna em que nossas vidas se inserem, surge justamente da desconfiança no cumprimento dessas promessas, do enfraquecimento da soberania do Estado, da descoberta da falibilidade e da falta de neutralidade da Razão instrumental moderna, da dúvida em seguir os conselhos daqueles que se legitimaram por possuírem o segredo do sucesso. Em suma, a segurança que o Estado e seus intelectuais prometiam deu mostras de sua fragilidade perante a insistente ambivalência do mundo da vida. A ideia modernizante da constante desintegração e renovação continua operando, porém, não mais com o intuito de solidificar outra coisa no lugar daquela que fora superada, e, justamente aí se encontra o mal-estar dessa fase da modernidade que Bauman (2001) vai denominar de “líquida”. O Estado e demais instituições que ofereciam segurança social começam a reconhecer que não possuem todas as respostas e passam a se abster de oferecer saídas, de indicar o caminho para os sujeitos, pois, perdera também muito do seu poder opressor e/ou de convencimento, ficando a cargo de cada um fazer, por si mesmo, as suas escolhas, ou de decidir entre o certo e o errado para as suas vidas. O que Bauman vai chamar de “privatização da ambivalência” (BAUMAN, 1999).

Da legislação da ordem para a interpretação da ambivalência, da imposição da verdade única para a consideração de uma pluralidade de concepções. Vivemos essa fase de transição de forma irrevogável. Segundo o sociólogo, não há mais lugar para essa forma absolutista de pensamento em que se assentaram o Estado e/ou os seus intelectuais no direcionamento da sociedade. Vimos que, em muitos casos,

[...] a antiga aliança dos intelectuais com o Estado jardineiro, então capaz de legitimar e universalizar o discurso sobre a verdade, o juízo e o gosto, foi substituída pela união, sempre transitória é bem verdade, dos intelectuais com o mercado: é seu mecanismo que hoje ocupa a baliza de juiz, formador de opinião e verificador de valores, distinguindo o bem do mal, o lindo do feio e o verdadeiro do falso (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 69).

Cresce esse sentimento de desamparo e incerteza que torna cada vez mais difícil vislumbrar qualquer tipo de projeto a longo prazo, o Estado, se é que teve, já não tem mais como dar garantias de sucesso no que se refere a um planejamento

seguro e uma projeção confiável nesse cenário movido descrito por Bauman (2001). O modo funcional/utilitário de pensar a existência humana tem encontrado, na contemporaneidade, um terreno fértil para crescer porque, numa sociedade onde a velocidade dos acontecimentos e da informação é desconcertante, onde não só o tempo de validade dos produtos, mas das relações e do conhecimento produzido parecem ser programados para um prazo cada vez mais curto de duração, torna-se cada vez mais difícil convencer os sujeitos da importância do conhecimento além do seu caráter imediato, funcionalista e utilitário.

O otimismo que surgiu com a ideia de libertar o sujeito do poder opressor do Estado, se reverte na preocupação que nos faz refletir se o outrora tirano não é visto agora como condição de possibilidade de se reverter ou, pelo menos, minimizar a tirania dos mercados legitimada pelas políticas (neo)liberais. Se o antigo mal-estar da “modernidade sólida” era que o Estado prometia segurança em troca de nossa liberdade, o que nos incomoda agora é uma “liberdade” sem precedentes, mas com uma insegurança também crescente a cada passo “livre” que nos arriscamos a dar sem os antigos guias e profetas, ou seja, o Estado e seus especialistas (BAUMAN, 1998). É essa ambivalência que está colocada e com a qual temos que construir os possíveis caminhos, pois entendemos que “[...] se uma vida totalitariamente ordenada é o fim, o vazio não é menos incapacitante. Mais liberdade e menos segurança, ou menos liberdade e mais segurança?” (ALMEIDA, GOMES, BRACHT, 2009, p. 45). Será possível solucionar essa equação?

Nesse território supostamente livre, em que momentos de maior liberdade são proporcionados, e em que não nos permitem esquivar da responsabilidade de nossas escolhas, concordamos com Baudrillard (2008, p. 9), pois,

Se fosse caracterizar o atual estado de coisas, eu diria que é o da pós-orgia. A orgia é o momento explosivo da modernidade, o da libertação em todos os domínios. Libertação política, libertação sexual, libertação das forças produtivas, libertação das forças destrutivas, libertação da mulher, da criança, das pulsações inconscientes, libertação da arte. Assunção de todos os modelos de representação e de todos os modelos de anti-representação. Total orgia do real, de racional, de sexual, de crítica e de anticrítica, de crescimento e de crise de crescimento. Percorremos todos os caminhos da produção e da superprodução virtual dos objetos, de signos, de mensagens, de ideologias, de prazeres. Hoje, tudo está liberado, o jogo já está feito e encontramos-nos coletivamente diante da pergunta crucial: O que fazer após a orgia?

O que fazer? Uma vez que o que atual estado de coisas traz no bojo do seu discurso de convencimento a descrença em teorias críticas de maior alcance e na esfera pública como espaço deliberativo legítimo. Desqualifica, diminui ou esvazia os sentidos de ferramentas reflexivas como: política, teoria e razão. Produz uma confusão semântica de termos e conceitos como igualdade, liberdade, diversidade, inclusão, minorias, entre outros, usando-os como convém. Significa dizer que a suposta liberdade individual carrega consigo a sensação de isolamento e impõe a solução dos problemas sociais complexos sobre os ombros dos indivíduos, pois,

O que costumava ser considerado uma tarefa para a razão humana, vista como dotação e propriedade coletiva da espécie humana, foi fragmentado (individualizado), atribuído às vísceras e energia individuais e deixado à administração dos indivíduos e seus recursos. (BAUMAN, 2001, p. 38).

O autor ressalta que o problema tem sido o de transferir para o cidadão as responsabilidades que eram compartilhadas por todos ou, na pior das hipóteses, decididas por alguns grupos privilegiados por/para toda a sociedade; o de tornar, agora, apenas o indivíduo o responsável pelas consequências dos problemas que são de ordem coletiva, da impossibilidade da tradução de problemas privados comuns em pauta pública. O resultado da “privatização da ambivalência” é a indiferença que impõe barreiras à negociação, ao diálogo, ao entendimento mútuo, de modo que substitui o comprometimento, a responsabilidade, o sentimento de pertencimento por estratégias individualistas de desvio e evasão (ALMEIDA, GOMES, BRACHT, 2009).

O poder político perdeu muito de sua terrível e ameaçadora potência opressiva – mas também perdeu boa parte de sua potência capacitadora. A guerra pela emancipação não acabou. Mas, para progredir, deve agora ressuscitar o que na maior parte de sua história lutou por destruir e afastar do caminho. *A verdadeira libertação requer hoje mais, e não menos, da esfera pública e do poder público.* Agora é a esfera pública que precisa desesperadamente de defesa contra o invasor privado – ainda que, paradoxalmente, não para reduzir, mas para viabilizar a liberdade individual (BAUMAN, 2001, p. 62).

Quem também nos oferece uma possibilidade de pensarmos em respostas para essa questão é a teoria habermasiana do agir comunicativo. Sobre a qual tentaremos, brevemente, fazer uma síntese introdutória das assertivas que dela nos

interessam nos parágrafos a seguir. Nossa intenção com essa teoria é ampliar as ferramentas interpretativas que ajudem-nos a analisar uma determinada práxis social no contexto da modernidade. Para nós, ela apresenta-se como uma perspectiva analítica que converge com a leitura que Bauman faz do arranjo social moderno. E que nos servirá para tentar compreender o processo de construção social de uma diretriz, orientação, currículo, enfim, artefato que pretende servir como referência para a ação pedagógica de um grupo ou comunidade específica, que no nosso caso se trata do grupo de professores de EF da Rede Municipal de Serra-ES.

A teoria do agir(ação) comunicativo(a), se configura num modelo analítico que se baseia em princípios da filosofia da linguagem, da comunicação linguística. Onde a práxis social se constitui na ação de sujeitos que interagem por uma mediação simbólica. E que é, exatamente, essa intersubjetividade a ação que confere sentido às coisas e às relações num determinado grupo social. Habermas desenvolve essa teoria como uma espécie de perspectiva que amplia o raio de ação da racionalidade moderna englobando a sua dimensão instrumental, cuja razão se dá com relação a fins estratégicos e objetivos, apenas. Nesse sentido, seus argumentos são, em concordância com Bauman, de que o projeto Moderno não teria se esgotado, como advogam alguns teóricos de outra vertente da virada linguística. Mas, que o projeto Moderno seria, segundo Habermas, um projeto inacabado e que, portanto, uma de suas necessidades mais urgentes seria a de completá-lo, ou, dito de outra forma, de revisá-lo, sem perdermos aquilo que já conquistamos em termos de liberdade e autonomia. O que ele quer dizer com isso é que, caso concordemos com essa tese, o processo de esclarecimento não tenha sido completamente esclarecido (HABERMAS, 2000).

Nesse contexto de reforma, o autor defende que: “O paradigma do conhecimento de objetos deveria ser substituído pelo paradigma do entendimento entre sujeitos capazes de falar e agir” (HABERMAS, 2000, p. 413). O que Habermas defende é que a centralidade da produção e reprodução da vida humana não estaria na produção material, a categoria trabalho não seria mais determinante como objeto fundante de uma utopia emancipatória. “O tecido das ações comunicativas nutre-se dos recursos do mundo da vida e, ao mesmo tempo, constitui o *medium* pelo qual as formas concretas de vida se reproduzem” (HABERMAS, 2000, p. 439). Em suma, a

produção e reprodução simbólica e as interações humanas e linguísticas não podem ser reduzidas e explicadas apenas pela sua condição material. Esta condição da produção material faria parte dos subsistemas sociais (econômico e administrativo) que constroem e colonizam, através de uma razão estratégica ou instrumental, o mundo da vida, que é o lugar do agir comunicativo.

Sua teoria é um *continuum* da tradição crítica da Escola de Frankfurt, que tem como legado a denúncia das patologias sociais da modernidade, mas procura superar a racionalidade conduzida pela filosofia da consciência, esta que se baseia na análise da atuação do sujeito, seja ele coletivo ou individual, nos processos sociais e que credita a esse sujeito, à sua natureza interior inalienável ou à essência de um núcleo ético-moral a força capaz de elevá-lo ao esclarecimento. O que Habermas busca é explicitar a racionalidade mais abrangente que fundamenta as interações sociais mediadas pela comunicação e estabelecida no mundo da vida. Segundo ele, é por meio dessa racionalidade que a sociedade se fundamenta e seria pelo aprofundamento dessa razão comunicativa que se ampliariam as possibilidades de emancipação humanas. Esse pensamento tem um pressuposto fundamental, que é a destranscendentalização da epistemologia. O que ele quer demonstrar com isso é que “[...] o conhecimento não é construído pelo indivíduo solitário” (BANNELL, 2006, p. 33). Mas é socialmente coordenado e mediado pela experiência social e histórica, contextual e linguisticamente situada. O que ele tenta é nos convencer da imprescindível necessidade do “Outro” da razão. Segundo ele: “Dever-se-ia ter aprendido com Freud, ou também com Nietzsche, que a razão não é sem seu outro e que – do ponto de vista funcional – torna-se necessária mediante esse outro (HABERMAS, 2000, p. 425).

Através dessa teoria, Habermas elabora uma saída para a suposta “armadilha relativista” do pensamento de que compartilham alguns pensadores que se baseiam nas premissas nietzschianas de que só existiriam interpretações acerca do mundo vivido, e que, portanto, todo e qualquer ponto de vista deve ser considerado, a priori, como legítimo. Para isso, ele não analisa somente a função semântica da linguagem, mas também a pragmática da função cognitiva da linguagem, sem a qual não haveria a possibilidade de escapar de um universo linguístico preestabelecido que condiciona o pensamento e não permite a correção de crenças e valores no

interior de uma comunidade sem que, antes disso, tenha-se que ser convertido para outra tradição, outra cultura, outra visão de mundo.

Habermas critica essa vertente da virada da linguagem por seu essencialismo, existencialismo ou autorreferenciação do sujeito, diz ele:

Agora são imediatamente as forças vitais de uma natureza subjetiva partida e oprimida; são os fenômenos do sonho, da fantasia, da loucura, da excitação orgiástica e do êxtase, redescobertos no romantismo; são as experiências estéticas, centradas no corpo, próprias de uma subjetividade descentrada que desempenham a função de lugar-tenente do outro da razão (HABERMAS, 2000, p. 427).

A tese de Habermas é de que as ações sociais podem ser compreendidas, mas não isoladas, por quatro categorias, a saber: a) a ação estratégica, teleológica ou instrumental, cuja racionalidade se dá com relação a fins e pressupõe um mundo objetivo, de coisas; b) a ação normativa, cuja racionalidade de ação se dá com relação à interpessoalidade orientada pelos valores e normas daquela comunidade; c) a ação dramatúrgica, que expressa o mundo subjetivo daquele que age socialmente, e; d) a ação comunicativa, que é justamente aquela capaz de promover uma relação reflexiva com as três ações anteriores. O agir comunicativo seria o processo pelo qual, com a mediação da linguagem, se alcançaria a intercompreensão que coordenaria as ações entre os indivíduos nas dimensões objetiva, social e subjetiva do mundo da vida (BANNELL, 2006).

No agir comunicativo estabelece-se, então, os critérios de validade em procedimentos de base argumentativa vinculados a pretensões de verdade “proposicional” (mundo objetivo), justeza “normativa” (mundo social), veracidade “subjetiva” (mundo subjetivo) e adequação “estética” (sensibilidade, experiência, mundo vivido). Ou seja, [...] “entendemos uma proposição quando conhecemos as condições sob as quais é verdadeira” (HABERMAS, 2000, p. 434).

Esse pensamento nos ajuda a pensar em possibilidades de equacionar as polarizações que estabelecem as visões absolutistas e relativistas que permeiam o campo da educação (física), especificamente a respeito da construção curricular, pois não defendemos aqui nem uma perspectiva prescritiva de currículo que

determine o caminho a ser seguido por todos indistintamente sem considerar os próprios sujeitos da ação, tampouco outra perspectiva que credite apenas às interpretações dos sujeitos, com seus infinitos critérios individuais e condições contextuais, a responsabilidade dessa elaboração. “Por fim, entre a instituição voluntarista e a destinação fatalista resta apenas uma diferença retórica” (HABERMAS, 2000, p. 442).

Esse arcabouço teórico nos serviria, especificamente, para identificarmos possíveis distorções dentro dessa perspectiva de construção dialógica, uma vez que, segundo essa teoria, a “comunicação sistematicamente distorcida” seria uma patologia dentro desse sistema social, resultado de atravessamentos de ações voltadas ao entendimento mútuo e ações que objetivam o sucesso de interesses particulares. A distorção comunicativa pode acontecer de duas formas: pelo não compartilhamento ou incompreensão dos critérios de validade do enunciado ou, ainda, pelo uso estratégico ou instrumental da comunicação, com vistas ao alcance de objetivos egocêntricos, apenas ao “sucesso de interesses privados” (BANNELL, 2006).

Particularmente, no campo da EF, pensadores dessa área (BRACHT; ALMEIDA, 2008; BRACHT; GOMES; ALMEIDA, 2014) têm utilizado essa perspectiva teórica com o intuito de empreender análises sobre o campo, principalmente, a partir da relação entre teoria e prática, entre os discursos e as ações coordenadas (ou não) por essas teorias educacionais. Pois,

[...] ao tratar diferencialmente os planos da ação e do discurso, mantendo-os em tensão, a perspectiva habermasiana permite igualmente conservar a diferenciação entre as perspectivas do participante e as do observador, impedindo, dessa forma, que a verdade do campo discursivo, no qual vale a força do melhor argumento, sufoque as convicções que funcionam no campo da ação (as pretensões de validade que emergem das práticas cotidianas dos professores, que têm um *modus operandi* distinto daquele presente no nível do discurso). Desse modo, a prática cotidiana do professor, com seus conceitos de verdade e saber circunscritos à ação, penetra no discurso (teorias pedagógicas) e fornece o ponto de referência que transcende justificações e mantém desperta, entre os interlocutores, a consciência de falibilidade de nossas interpretações (BRACHT; ALMEIDA, 2008, p. 131).

Significa dizer que não é o caso de se estabelecer qualquer tipo de prioridade ou hierarquia entre a referência teórica (o discurso) e a práxis pedagógica (a ação do professor). Pois, partindo da perspectiva apontada por Habermas, com a qual

Bauman concordaria, a teoria pedagógica deveria fundamentar a prática ao mesmo tempo em que se fundamenta nela, desse modo, coordenaria as ações dos sujeitos com base nos procedimentos intersubjetivos que permitiriam o constante e inerente processo de revisão dessas referências da ação social.

Segundo nossos autores, os desenvolvimentos contemporâneos levaram a um questionamento dos pressupostos que fundamentavam essa postura em favor de uma “consciência falibilista e antifundacionalista”. Essa é uma perspectiva mais afeita à noção, compartilhada por Habermas e Bauman, do intelectual como um intérprete, cujo propósito é facilitar a comunicação entre os participantes autônomos na expectativa de impedir distorções de significado na conversação (BRACHT; GOMES; ALMEIDA, 2014, p. 39).

Os autores da área supracitados concordam que os fundamentos teóricos de Bauman e Habermas convergem numa perspectiva que compreende que o papel dos intelectuais deixou de ser o de donos da razão, sujeitos com acesso privilegiado à verdade, enfim, legisladores das ações dos sujeitos em sociedade. Devendo, então, assumir o papel de tradutores das diferentes concepções de mundo, contribuindo para evitar distorções comunicativas, sejam elas propositais ou não. Seria, justamente, esse o papel dos intelectuais da Universidade, da Escola, ou qualquer sujeito que se debruce sobre essa causa, de serem os guardiões da criticidade, de modo a tensionarem frequentemente as normas, valores, referências, técnicas, instrumentos, métodos e procedimentos com as demandas contingentes do mundo vivido (da práxis pedagógica, no nosso caso).

Sobre essa relação entre teoria e prática ou entre o discurso e a ação, Habermas (2004) estabelece o que ele vai chamar de “verdade bifronte”, ou seja, que qualquer pretensão de verdade precisa ser submetida aos contextos de justificação, bem como as ações contextualizadas devem ser questionadas pelo discurso que se pretende orientador da prática, o que poderíamos caracterizar como uma tensão permanente entre a prática e o discurso sobre a prática, sem estabelecer hierarquias entre as duas verdades. “O que importa, de agora em diante [...] é o papel pragmático de uma *verdade bifronte*, que serve de intermediária entre a certeza da ação e a assertibilidade discursivamente garantida” (BRACHT; ALMEIDA, 2008, p. 127).



### **3.2 A EF escolar no contexto da modernidade: da ordem do discurso legislador à pluralidade de sentidos.**

Antes de iniciarmos a discussão propriamente do contexto da EF na Rede de Serra-ES, entendemos que é importante refazer o percurso que descreveremos brevemente a seguir para entender que o atual estado de insegurança e incerteza por que atravessa a construção de intervenções na EF escolar foi produzido no próprio processo de escolarização desse componente curricular. Processo que se inicia na sua inserção como disciplina no currículo escolar, com um sentido oficial patrocinado pelo Estado ordenador; seguido por propostas de rupturas paradigmáticas no seu sentido de ser como componente curricular, que acabou por produzir uma multiplicidade de referências para a prática pedagógica; posteriormente, percebemos a inflexão empírica empreendida pelo campo no sentido de analisar as microestruturas da práxis, o cotidiano das escolas; e em seguida constatamos o esforço de síntese que o campo procura operar de forma a tentar produzir propostas sistematizadas de intervenção que norteariam as intervenções.

#### **3.2.1 A inserção da EF no currículo escolar.**

Segundo a tese de Bauman (2010), caberia à escola, como instituição com essa funcionalidade, a tarefa de tentar colocar ordem no suposto caos detectado pelos intelectuais formuladores desse novo Estado-Nação. De civilizar os indivíduos aspirantes a cidadãos desse novo arranjo social. E a principal ação do poder disciplinar estatal passava, inevitavelmente, pela investida política sobre os corpos dos indivíduos. Na tentativa de domá-los, reprimi-los, discipliná-los, impor-lhes os requisitos que se esperava de uma estética moderna, de cidadãos comportados, ordeiros e corretos. Podemos perceber que até mesmo os termos utilizados nos remetem à leitura que Bauman (2010) faz do papel do Estado jardineiro europeu, no sentido de “cultivar”, “plantar” hábitos e com isso fazer crescer essa nova “cultura” de sociedade, organizada como um “jardim”, substituindo a forma “selvagem” instalada.

Dentre os dispositivos mobilizados para a construção desse novo sujeito podemos incluir a EF como componente curricular. Este que adquire o seu espaço no processo de escolarização desse contexto subsidiado por essa visão de corpo e de

educação que tinha claramente definido o seu papel na formação dos sujeitos modernos, que seria o de contribuir para o “endireitamento” e a disciplinarização dos corpos “toscos” das crianças. Pensamento esse que estava nos discursos dos especialistas do projeto modernizador (BRACHT, 1999; VAGO, 2000).

Paiva (2004), em seus estudos, aponta que foram as instituições médica e militar que deram o suporte teórico e político que garantiu a inserção da EF, com esse propósito, no espaço escolar. E isso faz todo sentido, pois, “Numa sociedade onde a ciência transformara-se em uma nova religião, o caráter científico conferido à Educação Física constituía-se em fator determinante para a sua consideração e respeito no interior do sistema escolar”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 52). Como já vimos, a confiança conferida à ciência moderna aliada ao poder do Estado, produzem as condições capazes de direcionar ou, pelo menos planejar, os rumos da nação que se pretende moderna. E, nesse sentido, os mais capazes e escolhidos para tal tarefa seriam os cientistas da área médica, acompanhados da *expertise* e capacidade disciplinar dos militares para desenvolver os procedimentos a serem administrados, de forma a aprimorar e disciplinar os corpos dos seus cidadãos. São eles os especialistas do Estado convocados para esse empreendimento.

A ciência e a educação, mas não só elas, deram sua colaboração nesse processo de (trans)formação de um corpo civilizado ao querê-lo limpo, útil, belo e feliz. Para isso, desenvolveu tecnologias terapêuticas e pedagógicas, das quais, sem dúvida, a ginástica foi uma exemplar manifestação (PAIVA, 2004, p. 71).

De acordo com Schneider e Ferreira Neto (2006, p. 88) “[...] a saúde foi tema recorrente nos projetos de intelectuais de diferentes extrações, entrecortando discursos e circulando como representação de um Brasil por vir [...] Os temas da pedagogia são também os da educação física” (SCHNEIDER; FERREIRA NETO, 2006, p. 86). Parece haver uma confluência de entendimentos e uma soma de esforços, com seus possíveis interesses subjacentes, que permitiram a inserção da EF nas escolas.

Esse planejamento médico-higienista que estava em conformidade com o pensamento pedagógico que predominava na época, também contou com os interesses militares para produzir os sentidos da EF na escola. Pois, percebe-se que

na história “Há uma estreita relação entre o surgimento dos estados nacionais, a criação de exércitos nacionais e o desenvolvimento da educação física” (CASTRO, 1997, p. 3). Seria conveniente para o projeto de Nação, pensado também pelo exército, que a EF fosse expandida para toda a sociedade civil. Tinha-se a ideia de que a ginástica afetaria de forma positiva o desenvolvimento dos indivíduos, nos moldes disciplinares e organizacionais militares, para o bem do Estado-Nação.

O domínio do poder militar sobre a proposta de EF que seria desenvolvida para os civis atinge um nível ainda maior de influência durante o Estado Novo. Ainda que encontrasse diversos críticos entre a sociedade civil, como, por exemplo, a Associação Brasileira de Educação e a própria Igreja, a conjuntura política da época não permitia divergências de opiniões com relação ao projeto de EF adotado pelo governo. Além do mais, a grande parcela dos professores de EF eram militares ou civis formados pelo exército (CASTRO, 1997), o que, invariavelmente, afetaria o método que seria desenvolvido nas escolas.

Ficam claras as intenções militares, estas que perduraram por muito tempo através de algumas ações na sociedade civil e também no sentido impresso à justificativa para a inserção e desenvolvimento da EF na escola desse contexto. Vale frisar também, como lembra Paiva (2004), que não se pode atribuir aos militares, apenas, a responsabilidade do desenvolvimento prático da EF, [...] “precisa se tornar obsoleto pensar numa oposição entre civis e militares; mais especificamente com as interpretações que tornaram senso comum a ideia de que os médicos pensavam e os militares e instrutores faziam e aplicavam educação física” (Idem, 2004 p. 69). Pois, subjacente ao método adotado pelos militares, havia um projeto de Nação que, em vários aspectos, se articulava com os projetos pensados pelos demais intelectuais do Estado. De forma geral, no que se refere às duas instâncias de intervenção estatal, que são a segurança nacional e a formação dos cidadãos, “[...] a questão parece se equacionar como duas faces de uma mesma moeda que, antes de se oporem como concorrentes, dão sentido a um mesmo projeto de implementação e efetivação da causa da educação física” (Ibidem, 2004 p. 69).

Por trás do que se acreditava que fosse apenas um suporte metodológico para o desenvolvimento do ensino da EF, no sentido de materializar as práticas que

alcançariam os objetivos de instrução e de “saúde”, estavam um conjunto de pressupostos que justificavam a intervenção dos militares na sociedade a partir da EF.

O importante a ressaltar é que a instituição escola, neste caso, é mais ou menos palco de uma ação pedagógica que se legitimava a partir de sua presumível contribuição para a saúde, ou seja, com função higiênica (inicialmente com um conceito anatômico e posteriormente anátomo-fisiológico), e formação do caráter, e o seu conteúdo baseado fundamentalmente na exercitação corporal através de exercícios analíticos, corridas, saltos, etc. Isto é, assume, através do conteúdo e da forma como ele é apresentado, através das características dos papéis desempenhados pelos instrutores e alunos, os códigos/ símbolos/linguagem/sentido da instituição militar (BRACHT, 1997. p. 20).

Como afirma Bauman (2010), o que mais interessava para o Estado, nesse tipo de intervenção, é a atmosfera de disciplinarização, submissão ou adestramento. Claro, para os militares, talvez, também importasse a forja de homens preparados para a defesa da Nação. Ou, talvez para os médicos, a erradicação das pestes e moléstias que assolavam essa população. Mas, estes pareciam ser objetivos secundários ou justificativas que escamoteavam os interesses dessa intervenção estatal.

Cabe aqui ressaltar que é preciso levar em consideração, também, que o fato do Estado ser o patrocinador dos sentidos para a EF não foi o único fator que determinou a adesão dos sujeitos ao projeto estatal em questão. Faz-se necessário perceber que não haviam outras alternativas fundamentadas que pudessem efetivamente substituir essas proposições. Nesse ponto concordo com Caparroz (1997), quando nessa e em outras situações diz que a crítica dirigida aos professores submetidos a essas políticas não devem retroagir no tempo, no sentido de afirmar que poderia ou não ser diferente do que foi:

É de se questionar por exemplo a crítica que operam quando apontam os métodos ginásticos de inspiração militar sendo absorvidos pela escola, como decorrência exclusiva do poder que esta instituição possuía e imprimia não só sobre a escola, mas sobre a sociedade. Ora, os autores não apontam por exemplo que outros processos sistematizados, quais outros métodos haviam, e se existiam, em que eram fundamentados e quais os possíveis, os prováveis fatores que impediram sua absorção pela escola (CAPARROZ, 1997, p. 99).

Após esse momento de inserção da EF na escola brasileira por meio da ginástica que ocupou posição central no sentido das práticas corporais escolarizadas daquele

período, passamos a contar com outro núcleo gerador de sentido para as práticas corporais modernas. Pois, “[...] considerando o alcance social que o fenômeno esportivo vai adquirindo, muda a prática cultural corporal que dá suporte à educação física, mas permanecem as representações e práticas que a legitimam na escola – e também fora dela” (PAIVA, 2004, p. 72). Fato conhecido como processo de “esportivização” da EF. Que, de certo modo, ao analisá-lo de perto podemos perceber que mudaram alguns termos, apenas, mas a essência continuava a mesma: “[...] passou-se do professor-instrutor e o de aluno-recruta para o de professor-treinador e de aluno-atleta” (BRACHT, 1997. p. 23). Conforme indica Bracht, 1997, p. 22):

Mais uma vez a Educação Física assume os códigos de uma outra instituição, e, de tal forma, que temos então, não o esporte da escola, e sim o esporte na Escola, o que indica sua subordinação aos códigos/sentido da instituição esportiva. O esporte na escola é um braço prolongado da própria instituição esportiva. Os códigos da instituição esportiva podem ser resumidos em: princípio do rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo é sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas. O que pode ser observado é a transplantação reflexa destes códigos do esporte para a Educação Física. Utilizando a linguagem sistêmica, poder-se-ia dizer que a influência do meio-ambiente (esporte) não foi/é selecionada (filtrada) por um código próprio da Educação Física, o que demonstra sua falta de autonomia na determinação do sentido das ações em seu interior.

Da mesma forma que aconteceu com os métodos ginásticos, agora sobre a adoção da prática esportiva como conteúdo principal das aulas de EF, não podemos fazer uma análise histórica operando uma crítica ao contexto da época como se as condições fossem as mesmas que temos hoje. Dizer que os professores apenas reagiram passivamente, frente aos interesses externos, seria desconsiderar os processos históricos que levaram a área a assumir, em certa medida, o discurso hegemônico. Pois, mais uma vez, a questão não se resume em afirmar a passividade dos sujeitos daquele momento histórico. Seria mais coerente com o contexto, perceber que dentre as alternativas possíveis e as condições criadas, a prática esportiva surgia como possibilidade de superar as práticas anteriores. Entendimento que, coincidentemente ou não, ia ao encontro do que os especialistas do Estado tinham como projeto de um “Brasil-Grande”. Como aponta Oliveira (2002, p. 64):

Segundo os professores por mim entrevistados o esporte apareceu como

uma alternativa ao descaso e à improvisação que então grassavam nas aulas de educação física. Para a grande maioria desses professores o esporte era uma atividade educativa por excelência. Assim sendo, ele era muito mais uma alternativa positiva do que um rebaixamento do valor formativo da educação física escolar.

É possível que os professores buscassem no fenômeno esportivo a legitimidade de uma atividade (ou conteúdo) com certa sistematização e objetivos que orientassem a condução dessa disciplina, de modo que esse novo sentido para a prática, vinculado ao prestígio esportivo, pudesse substituir a prática anteriormente desenvolvida através dos métodos ligados a uma política higienista, que não fazia mais tanto sentido.

É perceptível, como afirmam alguns autores, principalmente aqueles ligados ao que ficou conhecido como Movimento Renovador da Educação Física (MREF), a falta de reflexão acerca da especificidade, legitimidade e autonomia no interior da área. “Aceita-se a imposição do seu sentido a partir de fora” (BRACHT, 1997. p. 24). É possível perceber ainda que, do ponto de vista do valor e prestígio que era conferido ao campo da EF, a partir do que pensavam os intelectuais a serviço do que poderíamos considerar o “Estado jardineiro”, não era preciso muito esforço para que a mesma garantisse o seu espaço, principalmente, no ambiente escolar. O Estado patrocinava a inserção e permanência da EF na escola, bancados por meio da sua força impositiva e/ou pela persuasão dos intelectuais especialistas legisladores, apoiados no discurso cientificista moderno, principalmente pelo viés biológico da intervenção no corpo.

Segundo Bracht (1997. p. 25), “É interessante notar que, num regime autoritário, a legitimidade confunde-se com a legalidade. A última tende a subsumir a primeira e, assim, esta questão é reduzida a um problema de legalidade da Educação Física (se por decreto ou não, não é o problema!)”. Portanto, não era preciso questionar os sentidos que legitimavam a EF na escola, pois o Estado legislador já oferecia todos os argumentos, plausíveis ou não, mas que em muitos momentos não eram passíveis de questionamento, para a justificativa desse componente integrar o currículo escolar. O que o autor quer nos dizer é que não são sinônimos a legalidade e a legitimidade.

Legitimar a Educação Física significa, então, apresentar argumentos plausíveis para a sua permanência ou inclusão no currículo escolar, apelando exclusivamente para a força dos argumentos, declinando do argumento da força (que é o que acontece quando um regime autoritário “legaliza” alguma prática social). Esta legitimação precisa integrar-se e apoiar-se discursivamente numa teoria da Educação (BRACHT, 1997. p. 37).

### 3.2.2 *Ruptura paradigmática*

Os primeiros questionamentos acerca da legitimidade da EF inauguram o momento que ficou conhecido como a “crise de identidade” da área, pois os pressupostos para o desenvolvimento da sua intervenção pedagógica necessitavam de revisão (MEDINA, 2013). De acordo com o pensamento de Bracht (2001), as bases que sustentavam e justificavam o fazer pedagógico da EF escolar sofreram abalos estruturais no transcorrer desse período, de forma que já não podem sustentá-la mais da mesma forma. Nesse momento começam a ficar mais nítidas as diferenças entre legalidade e legitimidade, pois, segundo Bauman: “As tarefas de legitimar e de legislar de súbito mostram-se muito separadas, uma vez que as razões para supor o poder legislador da legitimação sofreram erosão progressiva” (2010, p. 193). A EF se tornou “órfã”, pois aos poucos foi perdendo sua legitimação bancada pelo Estado Legislador, como também ainda não é legitimada pelo viés reformador, transformador ou revolucionário que o MREF propunha. É possível perceber que essa crise traz imensos desafios para a nossa área de conhecimento e

Um desses desafios é conquistar legitimidade no campo pedagógico. Os argumentos que legitimavam a EF na escola sob o prisma conservador (aptidão física e esportiva) não se sustentam numa perspectiva progressista de educação e educação física, mas, ao que tudo indica, hoje também não na perspectiva conservadora. Parece que a visão neotecnista (economicista) de educação, que enfatiza a preparação do cidadão para o mercado de trabalho, dadas as mudanças tecnológicas do processo produtivo, pode prescindir hoje da EF e não lhe reserva nenhum papel relevante o suficiente para justificar o investimento público (BRACHT, 1999, p. 14).

A EF perde o patrocínio do Estado-Nação, passando a ser questionada a sua manutenção no currículo educacional da escola contemporânea. Sustentação que passa a depender muito mais da dinâmica cultural e das forças políticas desse novo arranjo social do que do poder impositivo e legislador do antigo “Estado jardineiro”. Esse componente parece, então, passar a ocupar um segundo plano nesse projeto educacional hegemônico atual, pois não é mais necessário como instrumento de

disciplinarização dos corpos (tarefa da qual o Estado também se absteve e foi imposta ao autocontrole, com base em modelos oferecidos por diversas esferas da sociedade, principalmente, por especialistas do mercado) e trata-se de um componente curricular que hoje não cumpre com o objetivo de preparação para o trabalho, portanto, em desvantagem com relação a outras áreas do conhecimento que, no imaginário, parecem ou pretendem se adequar à preparação das competências exigidas pelo mercado (de trabalho) ou que se apoiam no prestígio de tradicionais disciplinas científicas. Fato que fica evidente quando analisamos que a EF, acompanhada da educação artística, não se relaciona diretamente com o que historicamente a escola privilegiou trabalhar, que é a atividade dita “cognitiva” ou “intelectual”, mas sim com o “corpo e a sensibilidade” estética. Áreas do conhecimento que não se configuravam como, ou não advém de, disciplinas científicas e que no imaginário social e de alguns gestores da educação não agregam valor aos conhecimentos necessários à preparação para o trabalho no contexto atual (SOUZA JÚNIOR; GALVÃO, 2005).

Diante disso, como fica então a EF escolar nesse contexto? O seu sentido imposto de fora para dentro e patrocinado pelo poder do Estado e da racionalidade científica moderna de cunho positivista não resistiu às acertadas críticas das autoridades acadêmicas, porém, parece também que ainda não foram consolidadas através das práticas progressistas (críticas) as bases e condições de se consolidar novas e consistentes identidades para a área, nem de resistir ao poder desarticulador do mercado, este apoiado nas políticas (neo)liberais do Estado mínimo. Assim, a crise afetou em cheio, não só as práticas, mas as identidades profissionais daqueles que estavam na escola. Pois,

[...] a crítica radical à esportivização da educação física afetou e impactou fortemente uma parcela importante de professores da área que atuava nas redes de ensino (principalmente quando a perspectiva crítica de educação começou a ser incorporada nas políticas e diretrizes das redes municipais e estaduais de ensino), desestruturando e abalando esse núcleo gerador de sentido, afetando também, portanto, no seu cerne, a identidade docente desses professores (BRACHT, 2013, p. 102).

O projeto de modernidade que objetivava a ordem, a padronização e a certeza, acabou, no desenrolar dos acontecimentos, produzindo mais ambivalência. Na EF, especificamente para os professores das escolas, tirou-se o que a sustentava sem



colocar algo “sólido” no lugar. Ou poderíamos dizer que foram propostas diversas alternativas para o lugar do único sentido que havia oficialmente e do qual advinha a segurança no agir dos professores. O que percebemos é que tanto no que diz respeito à Educação (Física), como em outras instituições sociais, estamos passando por um momento de incertezas, crise, transição. Segundo Bauman, vivemos um “*interregno*” onde “as velhas maneiras de fazer as coisas já não funcionam, mas novas ainda não foram inventadas”. Numa expressão usada por González e Fensterseifer (2009), tomada de empréstimo de Stein, para caracterizar o momento atual da EF, segundo eles, a sua prática pedagógica se encontra no hiato, entre o “não mais e o ainda não”. **Não mais** as práticas que se configuravam apenas como uma atividade (fazer), com os seus sentidos “importados” de outras instituições, **e ainda não** um componente curricular legitimado numa perspectiva crítica, com um corpo de conhecimentos específicos.

O MREF acabou por tensionar, de um lado, a cristalização de uma EF institucionalizada pelo Estado legislador e praticada pela maioria dos professores e, de outro, uma prática pedagógica mais progressista com duras críticas e rompimento com uma prática funcionalista ao *status quo*. O que tem desdobramentos até o presente momento, pois, na tentativa de também legislar sobre a prática dos professores e impô-los uma visão, sem considerá-los como constituintes dos diálogos epistemológicos de construção dessa nova prática pedagógica da EF, desconsideraram o fato de que, por não se sentirem (os professores de EF) parte do processo, eles estariam no pleno direito de não adotar para si a teoria e os discursos construídos por outrem. E desconsideraram, ainda, o fato de que muitos desses professores encarariam as novas propostas como uma ameaça ao trabalho, na visão deles, já consolidado (MACHADO, 2012).

Cortar os fios que “não são pertinentes” a uma determinada prática pode não ser uma atitude correta e coerente, se não percebermos o que esses fios sustentam, pois o professor pode não ter construído outros fios que sustentem certos elementos de sua prática, perdendo, assim, algumas de suas referências (CAPARROZ, 2001, p. 206).

Porém, há que se levar em consideração também que é esse movimento que promove a ruptura de paradigma que permite à EF refletir sobre os seus sentidos e funções como componente curricular coerentes com o contexto social, uma vez que

essa intervenção, antes não passava de uma atividade física desvinculada das propostas pedagógicas que o MREF entendia como pertinentes aos objetivos da escola desse período. É esse movimento que atíça e alimenta a crise, entendida como providencial por Medina (2013).

Isso significa que é da mão do movimento renovador que se coloca, talvez, pela primeira vez, um conjunto de questões que não fazia parte das preocupações tradicionais desta área, mas que, entretanto, são fundamentais na sustentação das teorias pedagógicas que legitimam um componente curricular num projeto educacional (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2007, p. 35).

Na tentativa de superar a crise de identidade da área e construir um novo entendimento do que seria a EF nesse novo contexto, testemunhamos emergir uma pluralidade de concepções que foram propostas pelos interlocutores contemporâneos do MREF. Vimos surgir diversas propostas e concepções para nortear o trabalho com a EF escolar, como por exemplo, a abordagem da **psicomotricidade**. Também, buscando alternativas para a construção de sua intervenção, acompanhamos a iniciativa da perspectiva **desenvolvimentista**, ambas ancoradas na psicologia do desenvolvimento, nas taxionomias e na aprendizagem motora. Neste bojo também, baseada nas teorias psicológicas, estava a concepção **construtivista** da EF. Vale a pena ressaltar aqui, como exemplo, refletindo a partir dos recursos teóricos que adotamos, que essas três perspectivas procuraram operar e sustentar o seu discurso na racionalidade científica moderna pelo *status* que esse embasamento oferecia naquele momento. Também vimos surgir as concepções ancoradas em pressupostos antropológicos, filosóficos e sociológicos, como por exemplo, a EF: **humanista, fenomenológica, antropológica-cultural, histórico-crítica, histórico-social, sistêmica e crítico superadora e crítico-emancipatória** (DARIDO, 2003).

O fato é que a produção desse discurso de ordem “crítica”, em termos pragmáticos para os professores, não se articulava aos processos didáticos de ensino e às demandas concretas do cotidiano da EF escolar. Nesse momento, os sentidos da EF passavam a ser discutidos no interior da área, na tentativa de se desvincular dos sentidos impostos de fora para dentro por outras instituições (esportiva, militar e médico-higienista). Entretanto, os professores das escolas experimentavam

novamente a fórmula “legisladora” da construção e imposição de sentidos e concepções para a sua intervenção, ou seja, os professores ficam de fora das discussões sobre a intervenção da EF, e agora com um agravante, pois estão perdidos em meio a uma multiplicidade de concepções, cada uma buscando convencê-los e impor-lhes suas verdades retóricas. Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) foram uma expressão dessa multiplicidade de sentidos para a EF escolar, uma forma de oferecer uma gama de alternativas para o professorado. Ali se encontram propostas com visões divergentes, até antagônicas, no que tange à forma e à concepção de ensino da EF, cuja escolha caberia ao professor, de acordo com as suas condições, em muitos casos, precárias.

Segundo Daolio (2005), isso gerou e continua a gerar tensões, cada uma com seu risco, atualmente na discussão da EF como prática a ser pedagogizada. A tensão que ele descreve e que nos interessa para a nossa análise se refere à relação entre unidade e diversidade na área:

O risco aqui é pender para um dos extremos. Se se garante rigidamente a unidade da área em termos de conteúdos, pode-se desconsiderar os significados específicos de cada conteúdo em cada contexto. Caso contrário, se se leva em conta a diversidade de contextos, corre-se o risco de diluição imensa dos conteúdos, chegando até mesmo ao fim da Educação Física Escolar [...] Poderemos cair num vale-tudo metodológico que pode culminar com a morte da área. Em outras palavras, se tudo vale em termos gerais, nada vale especificamente (DAOLIO, 2005, p. 221).

Não devemos perder de vista, como alerta o autor supracitado, o imperativo de se levar em conta a abertura para a diversidade sem que se caia num relativismo absoluto. Não se trata de impor imediatamente uma perspectiva teórica substitutiva a partir de fora da comunidade de valores em questão. Tampouco de entender como legítima a pulverização de sentidos e perspectivas que desconsideram o diálogo e a intercompreensão dos sujeitos envolvidos, e aposta numa ética individualista para a condução desse processo.

### 3.2.3 *Inflexão empírica*

O campo da EF, de um modo geral, passou a compreender que não era suficiente formular teorias, concepções, correntes e abordagens pedagógicas para esse

componente curricular de forma prescritiva (legisladora). Porém, a responsabilidade de se construir as propostas para a área parece que pendeu para o outro extremo. Testemunhamos o desdobramento das críticas a uma leitura determinista da realidade se transformarem no empreendimento de uma série de estudos que se voltaram para a análise dos contextos locais, da materialização das práticas, do cotidiano escolar, dos saberes docentes mobilizados pelos professores, dos estudos sobre o professor como pesquisador da sua própria prática (professor reflexivo). Movimento de inflexão em direção ao dia a dia da escola que é influenciado pelo caráter das pesquisas, da mesma natureza, que também se desenvolveram no campo da educação, baseadas em pensadores como Schön e Dewey, cuja teoria valoriza a “reflexão na experiência” ou a “epistemologia da prática” que, em suma, significam reconhecer a prática e os saberes tácitos mobilizados pelos professores no seu cotidiano como capazes de produzir conhecimentos de fundamental importância para o desenvolvimento da docência (PIMENTA, 2008).

As pesquisas reconhecem a necessidade de entrar na escola, de envolver-se no e com o cotidiano (há quem interprete esse movimento como sinalizador de um recuo da teoria). O recuo da teoria estaria presente no privilegiamento exacerbado da prática do professor, o qual gera um movimento circular que estaria abrindo mão de análises mais estruturais, prescindindo, assim, do recurso a teorias de maior alcance (BRACHT, 2013, p. 105).

Sem dúvida, é de suma importância para a tarefa de “interpretação dialógica” da realidade, essa progressiva aproximação com o cotidiano das escolas. Percepções que, a partir desse tipo de pesquisa, abrem um campo de possibilidades para entendermos as questões que atravessam as práticas pedagógicas que acontecem no interior da escola concreta e que nos possibilitam perceber que as condições e necessidades de cada professor (e aluno) não dependem exclusivamente dos determinantes macroeconômicos, como expressavam algumas propostas baseadas em interpretações com pressupostos materialistas. E que a escola se constitui numa atmosfera onde os sujeitos são capazes de agir e reagir a partir de diferentes forças influentes nesse contexto. Porém, não demorou para aparecerem apropriações incoerentes e extrapolações sem limites dessa teoria do professor reflexivo, suscitando preocupações referentes a um praticismo, individualismo, modismo e apropriação acrítica dela decorrente (PIMENTA, 2008). “Em reações aos discursos genéricos acerca dos condicionantes socioeconômicos da educação, disseminam-se

novas pesquisas qualitativas que pretendem estudar as particularidades infinitas do cotidiano escolar” (DELLA FONTE, 2001, p. 183). Instaurou-se uma oposição acadêmica onde “[...] ou se estuda o processo histórico ou o cotidiano” (Idem, p. 184). Parece que, ou se volta aos condicionantes macroestruturais ou às experiências cotidianas imediatas, sem estabelecer uma relação entre essas ações.

A celebração do “fim da teoria” – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de “prática reflexiva” – se faz acompanhar da promessa de uma utopia alimentada por um indigesto pragmatismo [...]. Em tal utopia pragmatista, basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva (MORAES, 2001, p. 10).

Entendemos que essa oposição não é muito construtiva se pensarmos em promover avanços na efetivação de práticas pedagógicas que legitimem a EF e consolidem a sua especificidade por meio de uma perspectiva crítica de ensino. Concordamos com Della Fonte (2001) e Bracht (2013) quando dizem que também não deve haver uma “secundarização” dos estudos e pesquisas das práticas educativas na área, encontrados nos estudos com recortes cada vez mais específicos e disciplinares que isolam as áreas e dificultam o diálogo, fato também apontado por Fensterseifer (1999), e que atrasa os avanços naquilo que nos é caro, a intervenção pedagógica.

Corremos o risco de protelar o que já foi por demais adiado, permanecendo apenas no plano discursivo acadêmico e postergando a construção de proposições sistematizadas, concretas e coerentes com as contextualidades, que serviriam como referências para a construção dos planos de intervenção dos professores das escolas e contribuiriam para superarmos, tanto as intervenções sem um sentido coerente, quanto as improvisações e até mesmo o abandono pedagógico gerado pela falta de perspectivas consistentes e exequíveis, e, dessa forma, contribuindo para que os professores não fiquem reféns de uma compreensão intuitiva e pessoal do seu objeto de ensino. Pois, concordamos com Fensterseifer e González (2007, p 36) ao afirmarem que

[...] quando estudamos o fazer cotidiano de vários professores e professoras de EF de escolas públicas de nossa região, entendemos que um fator importante que permite transformar efetivamente as propostas pedagógicas relaciona-se com ter um projeto “próprio” (com autoria) para colocar no lugar daquilo que era a EF e hoje não é mais. Mas, projetos

“completos”, no qual se combinam o esforço permanente (e sempre necessariamente inacabado) de responder sobre a contribuição específica que esta disciplina pode proporcionar dentro de um projeto de escola como instituição republicana e sobre as formas de materializar essas intenções no acontecer cotidiano das aulas ao longo dos anos escolares, de forma consistente e sistemática.

Neste sentido, chegamos a um importante momento, fruto do amadurecimento da área e de uma necessidade pujante de construirmos referenciais que possam nortear as propostas concretas de intervenção para a EF escolar, que levem em consideração esse percurso da área para subsidiar o pensamento e o debate para elaboração de proposições baseadas em sentidos e concepções, nas quais estejam no seu horizonte as demandas e contradições desse período em que vivemos. De acordo com a avaliação de Bracht (2013, p. 109):

Percebemos, nos últimos anos, a proliferação de iniciativas no sentido de oferecer às redes e aos professores diretrizes que não contenham apenas princípios gerais, mas, sim, propostas detalhadas de objetivos, conteúdos, metodologia de ensino e avaliação.

Entretanto, diante da pluralização de sentidos que permeia o campo da intervenção da EF, e, mais ainda, do grau de desconfiança e incerteza que envolve qualquer tentativa de projeção educacional a longo prazo, torna-se importante retomarmos aqui as questões que norteiam o nosso estudo. Pois, como se pode arriscar determinar um caminho a ser seguido por todos, em diferentes contextos? Como indicar um percurso formativo nesse cenário incerto? Quem definirá os critérios que balizarão essa caminhada? Se não é mais aceitável a imposição, a partir de fora, conformando o sentido e a finalidade do que se faz em cada realidade, seja imposição do Estado totalitário legislador, do poder opressor dos mercados ou, ainda, de alguns que pensam serem os porta-vozes da razão histórica, talvez devamos acreditar no alerta que Bauman (2001) nos faz, de que precisamos recuperar a potência capacitadora da esfera pública, dos espaços coletivos e deliberativos e que esses se tornem cada vez mais democráticos.

Habermas e Bauman, concordariam que a legitimação de qualquer acordo social deveria acontecer por meio da intersubjetividade, da intercompreensão e do consenso entre os envolvidos, uma vez que somente através desse debate público é que poderíamos construir e compartilhar dos critérios de validação que legitimem

qualquer discurso, teoria ou coordenação das ações entre os sujeitos pertencentes a uma comunidade de valores e normas.

Se as tarefas da razão filosófica e do discurso intelectual moderno estariam transitando, para utilizar da profícua metáfora cunhada pelo sociólogo Bauman (1997), da esfera da *legislação epistemológica* para a esfera, muito mais incerta e ambivalente (como a própria linguagem), da *interpretação dialógica*, e a obra de Rorty e Habermas são as maiores expressões disso hoje, a tarefa de uma pedagogia crítica, incapaz de escapar do círculo mágico da linguagem, estaria deslocando-se de *legislar* acerca do modo correto de separar a *Verdadeira* prática crítica da não crítica para o propósito de *interpretar* acerca do modo correto de traduzir práticas pedagógicas distintas, cada uma gerando e sustentando suas próprias verdades, criticáveis e passíveis de revisão no infinito processo de conversação, seu fundamento afinal (BRACHT; ALMEIDA, 2008, p. 133).

Trata-se, de não procurar ou impor um sentido único, universal e “verdadeiro” para a EF escolar, nem de abandonarmos elementos teóricos norteadores que questionem as ações e sejam construídos por meio da interpretação e da tradução entre as diferentes tradições. Para não cairmos num relativismo absoluto, onde tudo é válido, nem “engessarmos” o trabalho do professor criativo e contextualmente situado. Enfim, temos que aprender a construir coletivamente as formas de transitar nesse território movediço, contraditório, contingente e ambivalente que a contemporaneidade nos impõe.

### **3.2.4** *Tentativas de sínteses para a construção de propostas de intervenção sistematizadas*

Algumas Redes têm se empenhado na discussão, construção e apresentação de propostas<sup>2</sup> curriculares para a área da EF. Estas que surgem com o propósito de nortear a prática pedagógica no seu interior. Referências, das quais observamos, que vão de um caráter mais prescritivo, linear, disciplinar, etapista, diretivo e fechado para perspectivas um pouco mais plurais, dialógicas e contextuais. Algumas que pretenderam se constituir a partir de uma participação representativa dos professores e demais atores escolares no processo de construção, outras com processos de elaboração menos democráticos.

Cabe ressaltar que a nossa inclinação por analisar algumas dessas propostas, além

---

2 “Diretrizes Curriculares” (PARANÁ, 2008); “Orientações teórico-metodológicas” (PERNAMBUCO, 2010); “Proposta Curricular” (SÃO PAULO, 2008); “Referencial Curricular” (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

de ajudar a compor o quadro argumentativo que ajuda a explicar os mecanismos que conferem os sentidos da prática da EF na contemporaneidade, pelo menos os presentes nos discursos oficiais e de parte dos professores, também se dá por compartilharmos exatamente da mesma angústia explicitada por Sousa e Souza Júnior (2013), pois em grande parte do nosso tempo de magistério, em diversas Redes de Ensino que acompanhamos, não “[...] encontramos uma estruturação do conhecimento com conteúdos selecionados, organizados e sistematizados nas aulas de educação física” (Idem, p.3). Porém, a nossa questão agora é saber se isso hoje é inteiramente possível.

Muitos professores, por necessidade e pela importância que atribuem para o processo de ensino ou por cobrança burocrática da escola, elaboram seus planos de ensino e seus planos de aula. Mas o que temos percebido é que, na maioria das vezes, não há nenhuma vinculação ao projeto político-pedagógico da unidade de ensino ou um compartilhamento de sentidos e objetivos com os pares de EF da própria Unidade de Ensino, quiçá com a perspectiva de formação da Rede a que pertencem. O nosso intuito é, justamente, entender as consequências de propostas construídas coletivamente ou unilateralmente. Entender como se dá essa dinâmica de elaboração de um documento que serviria, em tese, como referência para a construção de intervenções localizadas, se esse documento influencia a, ou é influenciado pela, concepção dos professores e pela práxis pedagógica.

Escolhemos, entre diversas propostas curriculares, algumas que repercutiram no meio acadêmico e sobre as quais encontramos estudos críticos sobre elas, com o objetivo de que essas leituras pudessem nos ajudar a entender a influência dessas propostas sobre a prática dos professores e sobre os processos de construção dessas diretrizes, para que servissem-nos de baliza para analisarmos o mesmo processo ocorrido na Rede Municipal de Ensino da Serra-ES, que é o nosso campo de estudo.

A EF está inserida na proposta paulista (SÃO PAULO, 2012) na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Onde, no ensino de EF “[...]Seu estudo não se reduz mais ao condicionamento físico e ao esporte, quando praticados de maneira inconsciente ou mecânico” (SÃO PAULO, 2012, p. 28). Assume os conteúdos da EF



como bens culturais com sentidos e significados que devem ser compreendidos, vivenciados e valorizados. Cultura que se expressa, por exemplo, na forma de: jogos, ginástica, lutas, esportes, danças e atividades rítmicas.

Segundo Betti et al. (2014), o currículo de EF do Estado de São Paulo incorporou a teoria do se-movimentar e o conceito de cultura de movimento, ancorados na filosofia fenomenológica de Merleau-Ponty e na antropologia social de Mauss e Geertz. Perspectiva que emerge, no Brasil, a partir dos estudos e proposições de Kunz, através da apresentação da concepção crítico-emancipatória.

Segundo o documento, cultura de movimento é “o conjunto de significados/sentidos, símbolos e códigos que se produzem e reproduzem dinamicamente” nas práticas corporais “os quais influenciam, delimitam, dinamizam e/ou constroem o se movimentar dos sujeitos, base de nosso diálogo expressivo com o mundo e com os outros” (SÃO PAULO, 2012, p.43). Já o se movimentar seria a forma individual e coletiva de expressão da cultura de movimento, como o sujeito interage com essa cultura de movimento a partir das suas condições socioculturais, suas necessidades e desejos pessoais.

Betti et al. (2014) afirmam que, para alcançar os objetivos almejados o Currículo de São Paulo organiza a proposta inter-relacionando os conteúdos: Jogo; Esporte; Ginástica; Luta; Atividade Rítmica, com um conjunto de temáticas relevantes para a sociedade, que são: Organismo Humano, Movimento e Saúde; Corpo, Saúde e Beleza; Contemporaneidade; Mídias; Lazer e Trabalho.

Neira (2011) aponta em suas investigações que um dos problemas detectados é que os materiais de apoio da proposta paulista (cadernos do professor e do aluno) são utilizados de forma dissociada do Documento Básico Curricular. Sendo usados, pelos professores, muitas vezes, como a única referência para a intervenção, sem se apropriar dos conhecimentos teóricos que subsidiam a concepção, bem como de outras referências para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Se por um lado, isso marca a ruptura com a tradição, constituindo-se em ampliação dos conhecimentos oferecidos aos alunos, por outro, como se viu, impele o professor a transformar os materiais de apoio em recursos

obrigatórios - às vezes, únicos - durante as aulas, pois não lhe foram dadas oportunidades suficientes para um aprofundamento desejável nos conteúdos, para que ele pudesse, assim, transformar-se em autor de conhecimentos pedagógicos dos conteúdos. E aqui, sem dúvida, reside o maior risco (NEIRA, 2011, p. 25).

O mesmo autor (NEIRA, 2011) entende que, dessa forma, significaria um retorno ao que ficou conhecido como tecnicismo educacional, pois os objetivos e conteúdos a serem trabalhados já são dados de antemão e, segundo ele, cabe ao professor apenas aplicá-los para alcançar os objetivos, sem muita reflexão e relação com o contexto. E ainda observa o privilégio dos conteúdos de origem da cultura hegemônica, não abrindo espaços para as culturas locais, haja vista a dimensão da rede. “Currículos assim formatados se configuram como campos fechados, impermeáveis ao diálogo com o patrimônio cultural que caracteriza a diversidade que coabita a sociedade” (NEIRA, 2011, p. 26).

Num outro trabalho Rocha e Daolio (2014) apontam que, apesar de tímidas, são percebidas mudanças na relação de alguns professores com o trato pedagógico da EF na Rede de São Paulo. Avanços que acontecem devagar e contra uma perspectiva tradicional desse componente curricular que o caracterizou ao longo de muito tempo.

Pela tensão entre as contribuições acadêmicas e a prática escolar construída ao longo dos anos, vimos surgir na prática docente da professora pesquisada uma ação educativa que mesclava elementos ‘tradicionais’ presentes nas representações de professora e alunos e ‘novas orientações’, que encontravam uma concretização no espaço das aulas de forma diferente da idealizada nos documentos curriculares (ROCHA; DAOLIO, 2014, p. 526).

Percebemos a tensão que esse processo provoca, pois, se por um lado há a crítica à imposição que esse documento tenta fazer aos professores, da forma como ele foi produzido, e isso causa a rejeição dele por muitos professores. Há também a identificação de mudanças de uma prática cristalizada por alguns a partir da apropriação desse referencial.

O documento do Rio Grande do Sul, lançado no ano de 2009, teve como iniciativa para a sua construção a necessidade de se enquadrar no plano de metas do movimento “todos pela educação”. Assim, foram convidados especialistas para a sua

elaboração. “Além de conter os princípios e diretrizes curriculares para a educação no Estado, apresentam um conjunto de saberes, habilidades e competências que devem ser desenvolvidos ao longo dos anos escolares nas diferentes disciplinas que compõem o seu currículo escolar” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 3).

Segundo os autores justifica-se a EF estar na área Linguagens seus Códigos e Tecnologias pelo fato da linguagem corporal ser um importante elemento para a interação com a cultura corporal. “De um modo específico, cabe à Educação Física tratar das representações e práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento, estruturada em diversos contextos históricos e de algum modo vinculada ao campo do lazer e da saúde” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 113).

O referencial demonstra um potencial capaz de elevar a EF de uma atividade para um componente curricular com um conjunto de conhecimentos procedimentais e conceituais que podem, quando articulados pelo professor, estabelecer uma prática mais sistematizada, sem perder as características intrínsecas dessa área do conhecimento que é o movimento corporal com sentido e significado. É um exemplo que permite avançar, no sentido de não ficarmos reféns do conhecido discurso de impossibilidade de se colocar em termos práticos o que as linhas mais progressistas da área já defendiam teoricamente.

Porém, como nem tudo são “flores”, alguns problemas podem ser destacados desse movimento de organização curricular gaúcho. Um deles é a forma como foi concebido, pois os professores não tiveram a oportunidade de participar da elaboração do referencial, o que confere um caráter impositivo ao material. No máximo, tiveram a oportunidade de apreciá-lo após a confecção de sua primeira versão, como também passou pelo crivo de outros especialistas da área.

Essa dinâmica de organização do documento Lições do Rio Grande e todos os indícios que caracterizaram a participação de um grupo seletivo de professores na sua produção foram se instituindo e fabricando alguns elementos de ordem política, epistemológica-científica e pedagógica que envolveram a sua elaboração (SILVA; DAMICO, 2014, p. 4).

O outro ponto foi a maneira como o material chegou aos professores, com o ano letivo em andamento e antes da possibilidade de se oferecer formações para discutir

e consolidar a proposta, agravando a rejeição de parte dos professores. E também soma-se o fato da troca de governo implicar na falta de respaldo e incentivo ao mesmo, pela nova gestão (DESSBESELL, 2012; SILVA; DAMICO, 2014). Por diversos motivos que interferiram desde a decisão de sua elaboração, pelo governo da época, até as condições que os autores tiveram para construí-lo e ao descaso pela nova administração, demonstra a necessidade de se repensar as políticas públicas para a educação considerando a complexidade que envolve a questão.

Pelo que consta, tudo isso contribui para a desvalorização, por muitos, de um processo de suma importância para o desenvolvimento dessa área, que carece há muito da construção de propostas consistentes e organizadas, como é o exemplo dessa. Acontecimentos que fortalecem, inclusive, os argumentos dos que são contrários à mudança de paradigma na área.

Portanto, adjetivos como “teórica”, “de gabinete”, “fora da realidade da escola”, podem ser uma forma de explicar a distância entre o proposto na coleção *Lições do Rio Grande* e o que cotidianamente é proposto nas aulas de EF. Desse modo, para os professores contrários embasarem sua resistência quanto à proposição, visto que essa não se assemelha ao seu “projeto” de EF na escola, torna-se mais fácil compreender a proposição como algo “fora da realidade” (DESSBESELL, 2012, p. 73).

As Diretrizes Curriculares do Paraná (PARANÁ, 2008) apresentam como conteúdos estruturantes: esporte; jogos e brincadeiras; ginástica; lutas; dança. Estes que, a partir da proposta, devem ser desenvolvidos contextualizados, integrados e interligados com a realidade através dos chamados “elementos articuladores” dos conteúdos: Corpo, Ludicidade, Saúde, Mundo do Trabalho, Desportivização, Técnica e Tática, Lazer, Diversidade e Mídia.

A EF também se fundamenta, de acordo com o documento, teoricamente nas pedagogias críticas de cunho materialista histórico, mais especificamente na concepção crítico-superadora, que parte da abordagem histórico-crítica (COLETIVO DE AUTORES, 1992). O objeto de ensino se encontra na cultura corporal. De forma que a contribuição deste componente aparece da seguinte forma:

[...] a Educação Física se insere neste projeto ao garantir o acesso ao conhecimento e à reflexão crítica das inúmeras manifestações ou práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade, na busca de

contribuir com um ideal mais amplo de formação de um ser humano crítico e reflexivo, reconhecendo-se como sujeito, que é produto, mas também agente histórico, político, social e cultural [...] a Educação Física tem a função social de contribuir para que os alunos se tornem sujeitos capazes de reconhecer o próprio corpo, adquirir uma expressividade corporal consciente e refletir criticamente sobre as práticas corporais (PARANÁ, 2008, p. 49-72).

Aponta que os conteúdos “não podem ser suprimidos nem reduzidos, porém, o professor poderá acrescentar outros conteúdos básicos na proposta pedagógica, de modo a enriquecer o trabalho de sua disciplina naquilo que a constitui como conhecimento especializado e sistematizado” (PARANÁ, 2008, p. 83). E, a partir disso expõe que cada professor deverá elaborar o seu plano de trabalho que seria a “expressão singular” e autoral construída para o seu contexto, com base nas deliberações coletivas da base curricular comum.

Segundo Navarro (2007) a discussão desse documento durou cerca de quatro anos (2003 a 2006), cuja primeira versão veio a público para os docentes da Rede no início de 2007, e participaram dessas discussões professores, equipes pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação e professores da Universidade Federal do Paraná. Aconteceram seminários estaduais com professores das escolas e representantes dos núcleos regionais e encontros descentralizados nos municípios. Porém, Melo e Finck (2012, p. 13) afirmam em seu estudo que “[...] na verdade quem acompanhou de fato tal processo sabe que houve, sim, muita discussão nas escolas envolvendo os professores, mas os textos finais acabaram sendo concluídos segundo os interesses dos Departamentos da SEED/PR”. Segundo os mesmos autores:

Uma análise mais apurada do histórico da construção das DCEs (PARANÁ, 2008) permite observar que uma versão, ou melhor, duas versões foram concluídas em 2006, uma do Departamento de Ensino Fundamental (DEF) e outra do Departamento do Ensino Médio (DEM), porém, ambas se apresentavam tão diferentes que o Secretário de Educação da época exigiu uma reformulação e unificação dos textos. Assim, em 2007 e 2008, os textos passaram por leituras críticas de profissionais da área da EF vinculados às Universidades brasileiras, os quais elaboraram a versão final do documento publicado oficialmente no final do ano de 2008 (MELO; FINCK, 2012, p. 13).

Para o ângulo que nos interessa observar, podemos fazer uma importante análise desse processo, que se refere ao caráter arbitrário que determinou a reformulação

dos textos, supostamente, construídos pelo coletivo de professores. Isso demonstra a ambiguidade que envolve a tentativa de elaborar propostas que se propõem muito diretivas ao mesmo tempo em que se propõe levar em consideração a prática concreta dos professores, pois no momento em que as práticas revelam a sua pluralidade e contingência características, que divergem das prescrições teóricas tradicionais, isso causa um transtorno que torna difícil equacionar numa diretriz que se deseja prescritiva para a prática. Ou seja, é uma tarefa ambígua “legislar” e “interpretar”, ao mesmo tempo. Outra coisa que percebemos, em estudos com alguns professores, é que esses (professores) não têm muito claro qual é o objeto de ensino da EF na Rede, não entendem o que são e como trabalhar com os elementos articuladores dos conteúdos e apresentam muita dificuldade em construir o seu plano de ensino (a sua proposta situada) com base nos pressupostos teóricos que constam no documento oficial (MELO; FLICK, 2012; GRANDO; HONORATO; TAQUES, 2012).

Os Parâmetros Curriculares de Educação Física (PERNAMBUCO, 2013) constituem uma atualização das Orientações Teórico-Metodológicas para a Educação Física (PERNAMBUCO, 2010), mantendo, em suma, o seu sentido e conteúdo. Uma vez que, segundo consta no documento, a sua elaboração aconteceu de forma coletiva entre professores de diversas regiões do Estado pertencentes às Redes estadual e municipais, professores das Universidades públicas de Pernambuco e de Juiz de Fora. Dentro de um programa de formação continuada em serviço.

Nele se reafirma o “modelo de ensino” e as diretrizes discutidas ampla e coletivamente que já constavam em documentos antecessores, onde permanece como fundamento a concepção crítico-superadora, cujo objeto de ensino se encontra na cultura corporal, de forma que a ação pedagógica estimule a ação-reflexão-nova ação acerca do universo de representações sobre o jogo, a luta, a dança, ginástica e o esporte.

A Educação Física na escola deve ter como objetivo possibilitar aos estudantes o acesso ao rico patrimônio cultural humano, no que diz respeito à ginástica, à luta, à dança, ao jogo e ao esporte. Trata-se de ensinar práticas e conhecimentos construídos historicamente, de refletir sobre esse conjunto que merece ser preservado e transmitido às novas gerações (PERNAMBUCO, 2013, p. 25).

Numa pesquisa desenvolvida a fim de analisar a dinâmica da construção do currículo EF de Pernambuco, Sousa e Souza Júnior (2003) avaliaram positivamente esse processo, pois, um dos resultados desse envolvimento representativo de todos os sujeitos na sua elaboração é que:

Os professores conseguem enxergar sua prática nessa proposição, pois, como vimos, o professor é partícipe da sua elaboração. Podemos afirmar, dessa forma, que o documento curricular surge da prática curricular vivenciada pelo professor no “chão da escola”. E assim configura-se como uma orientação de retorno ao cotidiano escolar (SOUSA; SOUZA JÚNIOR, 2013, p. 14).

Nos relatos de alguns professores que participaram do processo nota-se o sentimento de co-responsabilidade e pertencimento a um projeto que não lhes causa estranhamento. E que isso não significa simplesmente ratificar, no documento, as práticas que eram desenvolvidas, mas considerá-las, refleti-las e, se preciso resignificá-las e fundamentá-las para o seu retorno à escola (SOUSA; SOUZA JÚNIOR, 2013). Segundo os autores,

[...] pensamos uma proposta curricular como uma fonte epistemológica para a seleção, a organização e a sistematização do conhecimento, como objeto de referência da teoria e prática pedagógicas, tanto oferecendo os fundamentos à ação docente, como refletindo o cotidiano escolar (SOUSA; SOUZA JÚNIOR, 2013, p. 17).

Um outro estudo (TENÓRIO et al, 2015) nos instiga a pensar que uma das razões que contribuíram para que a construção desse documento obtivesse essa sintonia com a prática pedagógica dos professores é o fato de que houve um amadurecimento, tanto por parte de quem coordenou esse processo quanto da participação dos professores, uma vez que esse processo vem acontecendo na Rede há algum tempo, o que favorece uma *expertise* de todos os participantes nessa construção. É fato que há, ainda, o “[...] desafio que a totalidade dos professores seja convocada à participação na continuidade do processo, tanto na corresponsabilidade de sua implementação, como de sua intermitente crítica e reelaboração” (SOUSA; SOUZA JÚNIOR, 2013, p. 18). Mas insistir nesse processo coletivo de construção é fundamental para que se consolidem efetivas mudanças na prática pedagógica da EF.

A análise desses documentos e a observação das críticas de pesquisadores sobre

eles nos demonstra que não basta o fato de que essas propostas existam no papel para que as intervenções se modifiquem, se aprimorem ou transitem de uma perspectiva tradicional ou conservadora de ensino da EF para uma perspectiva progressista, crítica ou inovadora. Todas as propostas analisadas buscam avançar teoricamente em relação às práticas tradicionais e compreendem a EF no plano da cultura. Porém, essa confluência de sentidos necessita estar em acordo com as práticas dos sujeitos que implementam essas propostas na extremidade da intervenção. Caso contrário, se trata de uma reedição das posturas “legisladoras” da área com uma nova roupagem, no que se refere à concepção de ensino, ou, em outras palavras, uns continuam escrevendo para outros (não)executarem da forma prescrita.

Precisamos esclarecer que, no nosso entendimento de currículo, as propostas anteriormente analisadas caracterizam o que Sacristán (2000) reconhece como currículo prescrito, seria uma parte do currículo, que comporta as ideologias, as concepções de mundo, os sentidos para a escolarização, as perspectivas de formação, os conhecimentos necessários para atingir os propósitos deliberados (ou não) por um coletivo implicado nesse processo. Mas, enquanto prescrição é apenas uma projeção do que se deseja. Currículo é mais amplo.

Segundo Silva (2005), a questão fundamental que sempre esteve por trás de uma teoria curricular é compreender que tipo de conhecimento deveria ser ensinado. “O quê” ensinar? Pergunta que está, invariavelmente, vinculada a uma perspectiva de formação, no sentido de responder a outra questão: o que deverão se tornar os sujeitos que seguirão esse currículo? Pensar em currículo significa pensar em formação de identidades, subjetividades. Temos que entender, portanto, que o currículo está envolvido em relações de poder, pois selecionar ou privilegiar um tipo de conhecimento é uma “operação de poder”. Significa dizer qual o tipo de saber é mais importante ou qual bem cultural seria ideal ou essencial para a formação das futuras gerações e, conseqüentemente, para a sua constituição identitária. “Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo ideal é uma operação de poder” (SILVA, 2005, p. 16)

Nas perspectivas “tradicionais” de currículo as finalidades da educação já estariam



dadas, baseadas numa cientificidade supostamente desinteressada, neutra. De modo que a discussão sobre currículo se resumiria a uma questão meramente técnica, ou seja, consistiria em encontrar a melhor forma de ensinar aquilo que foi “descoberto” e determinado como verdadeiro, significativo e imprescindível para a formação dos sujeitos. Sob essa ótica se desenvolveram as abordagens tecnocráticas, baseadas na elaboração de dispositivos de controle da aprendizagem, onde o objetivo era transferir para a escola a mesma eficiência dos modelos de organização construídos para as fábricas.

Como vimos, a EF brasileira se desenvolveu, de certo modo, alinhada a esse tipo de perspectiva, sob a forma de teorias que preconizavam o desenvolvimento dos métodos ginásticos, calistênicos, higienistas. Todos fundamentados na disciplinarização, prescrição e instrumentalização técnica do currículo. O que se buscava nessa teoria curricular era a efetivação da produtividade, a eficiência do ensino, o aumento da performance, a maximização dos resultados. Nela a construção curricular significaria elaborar objetivos de ensino, sistematizar conteúdos, organizar as experiências de aprendizagem e avaliar se os resultados foram alcançados. Nessa visão não caberia questionar o porquê de um tipo de conhecimento ou de outro.

Já nas teorias críticas o currículo é visto como um instrumento que compreende as relações de poder da sociedade capitalista. Não é, portanto, um artefato neutro, apolítico e meramente técnico, como apontavam as teorias curriculares tradicionais, mas traz no seu bojo as questões culturais e ideológicas da sociedade em que se insere. Escondendo, expressando, reafirmando ou criticando os seus pressupostos e os interesses subjacentes. “Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2005, p. 30).

A partir da leitura que Bauman (2010) faz da modernidade podemos perceber que o Estado não é mais a figura centralizadora do poder e do controle social, “[...] o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (SILVA, 2005, p. 149), processos estratégica e exaustivamente explorados pelo mercado. Isso quer dizer que os processos de

dominação se diluíram e que, portanto, as ferramentas de contraposição crítica devem levar em consideração esses aspectos.

Nesse contexto, parece haver uma incompatibilidade entre o currículo existente e o pós-moderno. O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado numa separação rígida entre alta cultura e baixa cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o script das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado-nação. No centro do currículo está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade (SILVA, 2005, p. 115).

Num arranjo social que se complexifica, onde a incerteza e a desconfiança são características evidentes e no qual a possibilidade de prognósticos e, por consequência, a ideia da projeção de formação a longo prazo são, cada vez mais, desacreditadas por essa sociedade. Nesse cenário podemos perceber, de acordo com a análise de Silva (2005) sobre o currículo, a análise sociológica de Bauman e a teoria crítica habermasiana, que não haveria mais lugar para se acreditar num currículo e numa epistemologia neutros, transcendentalizadores, indiscutíveis, livres de conflitos e ideologias, baseados num idealismo abstrato e num realismo universalizante. O diálogo se faz necessário no campo epistemológico da educação (física), uma vez que não podemos mais ser reféns de uma ideia totalizadora e homogeneizante de currículo, que supostamente teria a certeza do caminho a seguirmos, tampouco relativizar as concepções curriculares ao ponto de que cada um se limite a prestar conta apenas à sua consciência. Esta perspectiva, por sua vez, é duramente criticada pelas teorias baseadas em fundamentações teóricas que afirmam que a subjetividade é sempre social, o Eu só o é com relação ao Outro, e que inexiste a ideia de uma essência ou uma consciência desvinculada das relações intersubjetivas, portanto, estando sempre sujeita ao processo de construção social da linguagem. Segundo essa perspectiva, isso freia o ímpeto de construções curriculares unilaterais, seja por sujeitos dotados de um acesso privilegiado à verdade, ou por infinitas interpretações que também desconsideram o “Outro” nessa relação.

Pensando assim, deixaríamos de assumir a teoria como prescrição e passaríamos a compreendê-la como uma possibilidade de leitura da realidade e elemento de tensão com a pragmática do cotidiano. Os intelectuais assumiriam essa tarefa de intérpretes

da realidade e mediadores das “comunidades de significados” (BAUMAN, 2010). De modo que evitemos o risco do total relativismo de sentidos para as práticas corporais numa Rede de ensino.

O ceticismo (ou, como é apelidado hoje, o relativismo) é uma perspectiva mental que reflete um mundo no qual nenhuma versão de verdade ou de valores supremos de bondade ou beleza desfruta o apoio de um poder tão evidentemente superior a qualquer outro rival que possa reivindicar de modo crível sua primazia sobre as versões alternativas (BAUMAN, 2010, p. 121).

O problema do relativismo para a área não está no seu caráter contextual, plural e singular, na sua abertura para um vasto campo de possibilidades, as quais tornam o sujeito autor da sua própria prática. Esta é a parte positiva. A desconfiança reside na sua incapacidade de mediação dos conflitos. Significa que precisamos de critérios coletivos, ainda que provisórios, que viabilizem a intersubjetividade. Sem se submeter a princípios, ainda que momentâneos, que garantam o diálogo, fica difícil pensar em construir algum tipo de política pública que atenda aos anseios da sociedade. Dessa forma, impor ou permitir ao indivíduo que promova a sua ação a partir de critérios única e exclusivamente individuais significa, tão somente, uma inversão do ponto de partida da intransigência da área. Uma vez que, em outro momento, o coletivo de professores era obrigado a seguir o que um(ns) especialista(s) havia(m) decidido, agora, esses mesmos professores decidem sozinhos, a partir de critérios unilaterais, o destino de um coletivo de alunos. Recorrendo a Bauman (2010, p. 179),

O que pode prevenir o perigo é uma espécie de modéstia autoimposta, adotada e praticada por todas as formas de vida coexistentes no mundo pluralista. Sem ela, sem se reconciliar com a igualdade de limitação entre formas de vida, os velhos hábitos autoritários logo se reafirmariam, e o mundo pluralista se transformaria num absolutismo múltiplo.

Acreditamos que precisamos resgatar esse caráter democrático e formador dos espaços coletivos de discussão. “A verdadeira libertação requer hoje mais, e não menos, da esfera pública” (BAUMAN, 2001, p. 62). Liberdade “[...] não significa abandonar a necessidade de indicar e fundamentar, com argumentos, as concepções de educação, homem e sociedade presentes nas propostas práticas, mas de fazê-lo com base em princípios democráticos” (BRACHT, 2013, p. 115). Significa, em última instância, não confundirmos complexidade com totalidade,

diversidade com fragmentação, singularidade com individualismo, contextualidade com isolamento, quando pensamos na construção das referências para o desenvolvimento das práticas pedagógicas para a EF. Isso nos leva a pensar se seriam os espaços de formação continuada ou outros fóruns de discussão dos professores de uma Rede (comunidade) de ensino a “ágora” moderna, para os professores de EF, que Bauman (2001) nos instiga a construir.

Pelas observações em campo, participações nas formações, nos depoimentos dos professores e nas análises das entrevistas que discutiremos a seguir, podemos encontrar indícios que reforçam a necessidade de (re)construirmos esses espaços/tempos de discussão.

## **4 A EF NA REDE MUNICIPAL DE SERRA**

### **4.1 A inserção no campo de pesquisa**

Conforme indicamos no tópico referente aos métodos, iniciamos a nossa investigação na formação continuada de professores da Rede Municipal de Serra-ES, principalmente, porque foi nesse espaço de discussão que o “embrião” da nossa pesquisa se constituiu. Tanto no que se refere à constatação das dúvidas e dificuldades de nós professores sobre como caminhar com esse componente, quanto à percepção do esvaziamento e enfraquecimento desse espaço deliberativo que vemos como providencial para despertar o debate e a reflexão sobre os rumos da EF na Rede.

No dia 16 de junho de 2014 (matutino e vespertino), ocorreu a primeira formação continuada do ano com os professores da Educação Física no Centro de formação “Prof. Pedro Valadão Perez” no Bairro de Fátima, Serra – ES, e a partir da qual participamos com o intuito de captar os discursos de forma mais criteriosa, com relação aos objetivos do estudo. Por conta de diversos fatores de ordem administrativa as formações começaram um pouco mais tarde do que aconteceu em anos anteriores. Tivemos, efetivamente, seis encontros no ano de 2014. O objetivo do primeiro encontro era discutir a proposta da formação continuada da EF para 2014 a partir das sugestões apontadas pelos professores no ano de 2013, vale ressaltar que todas as proposições de discussão nas formações daquele ano (2014) tinham como objetivo suprir as demandas expressas pelo grupo do ano anterior, que perpassavam a questão do papel da EF como componente do currículo escolar; o segundo encontro teve como objetivo discutir a legitimidade da EF a partir do exercício de construção de um projeto de ensino; o terceiro foi destinado à discussão de um modelo de proposta sistematizada, as diretrizes curriculares de São Paulo; no quarto encontro a proposta era discutir as perspectivas críticas de EF pela exposição da professora do Centro de Educação Física e Desportos da UFES Sandra Soares Della Fonte, o que não se efetivou e foi substituído por uma discussão genérica a todos os componentes curriculares da Rede; o quinto encontro seria destinado a estudar o Referencial do Rio Grande do Sul, o que não aconteceu;

e no sexto, iniciariamos a construção de materiais de apoio como cadernos de formação, por exemplo, encontro este que também não ocorreu. Esses atropelos e interrupções nos demonstram um aspecto referente à política de formação desenvolvida no ano de 2014 que analisaremos mais adiante.

Optamos por selecionar as discussões pertinentes aos propósitos do nosso estudo, mas sem deixar de explorar temas que se mostraram relevantes para o grupo da formação continuada e que, de certo modo, atravessam a prática pedagógica. Dessa forma, esquematizamos as discussões em dois possíveis eixos de abordagem: a) condições de possibilidades de materialização das práticas pedagógicas da EF na Rede e; b) sentidos legitimadores para o desenvolvimento da EF na Rede.

Sobre o primeiro eixo de discussão, em suma, as colocações que foram apontadas pelos professores no sentido de possibilidades do desenvolvimento do seu trabalho, suas perspectivas com relação à EF escolar, as relações estabelecidas com a formação continuada da Rede de Ensino da Serra e o papel que esses encontros cumprem, foram sintetizadas da seguinte maneira.

As potencialidades apontadas com relação à formação foram: a formação é entendida como coletivo, trocas, encaminhamentos, espaço político de decisões; afirmam que esse espaço de formação é fundamental para trocas de experiências com os demais professores de EF, é um momento para dividir aflições, compartilhar atividades diferenciadas, pois o pedagogo muitas vezes não consegue ajudar muito nas especificidades da EF na escola; alertam que precisam estar com os colegas, conhecer o que estão fazendo de diferente, que aprendem com os relatos de atividades práticas uns dos outros; demonstram que gostam muito desse tipo de debate, porque não ficam presos somente às angústias, mas também se busca as potencialidades da área.

Dentre as dificuldades relatadas pelos professores, podemos citar: a queixa de que somente os professores de EF veem a quadra ou espaços semelhantes como sala de aula; a necessidade de legitimar o trabalho da EF na escola, pois seríamos vistos somente como os “PL” dos professores “de sala”, de forma que não é reconhecida a especificidade da área; a dificuldade de se trabalhar com os alunos maiores, das

séries finais, pois seria difícil convencê-los para fazer alguma coisa quando vêm de um histórico de abandono pedagógico; a descontinuidade do trabalho, pois, a cada ano os professores estão em uma escola diferente e, segundo eles, a administração precisaria rever essa questão dos contratos, pois, querem fazer um bom trabalho mas não renovam o contrato, ou quando o fazem são obrigados a trocar de escola (estavam presentes cinco professores em designação temporária, com cerca de 2 a 3 anos de trabalho na rede cada um); por ter trabalhado em São Paulo com cadernos do professor e do aluno, uma professora diz sentir falta deste tipo de material aqui na Rede, diz que se sente perdida com relação a sequência do trabalho; também foi apontado como dificuldade a falta de estrutura, espaço e materiais adequados. Podemos citar, ainda, como entraves para o desenvolvimento das atividades docentes: o reduzido tempo de aula; o elevado número de alunos por turma; o tempo para planejamento insuficiente ou mal gerido, pois na maioria das vezes é gasto com atividades burocráticas de menor valor, em relação às atividades que seriam prioritárias para o ensino; a organização interna da Rede e das escolas que, na sua grande maioria, não permite o planejamento coletivo dos professores, sequer por área de conhecimento, e os momentos com todos os membros da comunidade escolar, então, são raros.

Esses são alguns dos exemplos das condições de trabalho que influenciam a intervenção pedagógica e que devem ser levados em consideração ao se pensar na construção de políticas educacionais para a área e para a formação continuada dos professores de EF que pertencem a uma Rede pública de ensino como a de Serra. Sem tocar nas questões que dizem respeito mais à esfera sindical-trabalhista, que são: violência no ambiente escolar, desvalorização salarial, assédios morais e a gestão de pessoal ineficiente, que também interferem no trabalho docente. São questões, na sua maioria, de ordem administrativa, mas que interferem diretamente na intervenção pedagógica dos professores de EF, que escapa aos propósitos desse estudo, mas que nos situam e nos familiarizam com a realidade enfrentada pelos professores das escolas e devem ser consideradas no momento de operar críticas ao trabalho dos docentes.

No que se refere aos sentidos e concepções legitimadores da EF na Rede, o que caracterizamos como o segundo eixo de abordagem das discussões oriundas da

formação continuada, o encontro de formação do dia 21 de julho de 2014 possibilitou um debate ilustrativo e muito pertinente aos objetivos de nossa investigação, de modo que o descreveremos com maior detalhamento para que possamos dialogar sobre a questão. Havia 29 professores presentes no encontro, somando-se os dois turnos. O tema gerador do encontro foi: “A Educação Física como componente curricular: trato didático-pedagógico do futebol na escola.” A ideia era construir um plano de intervenção, justificando o porque de se trabalhar com esse conteúdo na escola. O conteúdo “futebol” foi escolhido, justamente, por se tratar do que hegemonicamente tem sido desenvolvido nas escolas da Rede. O exercício servia para refletir sobre os objetivos e as justificativas para se desenvolver um determinado conteúdo de ensino.

Os trabalhos iniciaram com a introdução do tema da formação, pelo coordenador da formação, a partir das ideias do texto de Bracht (2001). Onde o mediador traçou resumidamente, apoiado no autor, uma trajetória histórica do processo de escolarização da EF no Brasil, de forma a mostrar os argumentos que, ao longo desse processo de escolarização, legitimaram a disciplina no currículo escolar. Após a explanação inicial, formaram-se quatro grupos com a tarefa de elaborar coletivamente um plano de intervenção com o tema futebol.

O primeiro grupo iniciou relatando como se deu a sua dinâmica interna para a discussão do tema e elaboração do plano de intervenção. Relataram que, primeiramente, houve uma “tempestade de ideias”, onde cada um contou um pouco de sua experiência profissional, como trabalha, que visão tem sobre a temática e depoimento sobre alguma proposta de intervenção que já fez nesse sentido. Depois esboçaram algumas ideias sobre um possível plano de intervenção, onde os objetivos colocados pelo grupo compõem um pouco do que cada um entende desse componente curricular e do seu papel na escola e na formação dos sujeitos. As indicações de objetivos, feitas pelo grupo para desenvolver a temática, foram: perceber o corpo em movimento; conhecer o conteúdo a partir da relação com outros colegas; discutir sobre a exclusão/discriminação nas aulas. O grupo não chegou a estruturar um plano de trabalho nos moldes que tradicionalmente é feito, porque, conforme os próprios componentes deixaram claro, há divergências nos modos como cada um pensa e desenvolve a sua intervenção. Relataram que: uns



desenvolvem o trabalho com fim no próprio jogo e outros extrapolam a dimensão da escola, com fins sociais; outros trabalham o tema futebol dentro de um tema maior como, por exemplo, a questão étnico-racial ou a relação do futebol com o mercado. Segundo a defensora desta última posição, em suas propostas é traçado um caminho que sofre desvios e alterações conforme as necessidades do contexto e dos alunos. Inclusive, na sua opinião, algumas aulas terminam quando deveriam começar. Pela sua experiência, tem percebido que, ao esbarrar em situações-problema, a maioria dos professores terminam a aula ou o projeto, quando na sua opinião é justamente a emergência dessas situações que devem ser problematizadas nas aulas e, por vezes, até induzidas para que possam ser trabalhadas.

O segundo grupo iniciou relatando que as discussões aconteceram quase da mesma forma que o primeiro grupo, pois fazer um planejamento em conjunto não é comum e sempre há divergências. Porém, segundo o grupo, as discussões fluíram e conseguiram esboçar uma proposta de intervenção um pouco mais sistematizada (tomando por base os planos de curso, planos de ensino ou propostas pedagógicas que são tradicionalmente construídas). A proposta do grupo tinha como título: “Futebol Adaptado”, destinada às turmas de 8º e 9º anos. A justificativa era que: o esporte futebol faz parte do contexto cultural da sociedade brasileira, sendo amplamente praticado e disseminado pela mídia. Porém, o futebol que deve ser desenvolvido no interior da escola não pode seguir os moldes desse esporte de rendimento, ele deve ser pedagogizado, transformado de modo a possibilitar a participação de todos. Os objetivos foram: construir um jogo de futebol com regras que possibilitem a participação de todos, com vistas a contemplar a diversidade (de gênero, de necessidades educativas especiais, etc.); perceber que as regras são construídas historicamente, coletivamente e, portanto, podem ser alteradas pelo interesse do grupo em questão, estimulando a autonomia dos educandos; perceber as diferenças entre o esporte de rendimento (espetáculo) e o esporte de participação (lazer). Os procedimentos metodológicos seriam: estudar a história do futebol e como ele se desenvolveu; dividir e organizar os grupos na turma, explicar a dinâmica de desenvolvimento das aulas, pedir que cada grupo elabore cinco adaptações às regras do futebol, com cinco penalidades, caso essas regras sejam desrespeitadas; momentos de planejamento com o professor para elaborar as regras;

desenvolvimento das aulas, onde cada grupo (um por aula) seria o responsável por explicar e conduzir o jogo conforme as novas regras. Ao final de cada aula se avaliaria os pontos positivos e os pontos negativos. Depois de todas as aulas se avaliaria a participação de cada grupo. E se faria um jogo juntando as regras que melhor cumpriram o objetivo proposto no início do projeto.

O terceiro grupo, em sua exposição, foi mais sucinto, apresentando a sua proposta de forma bem direta. Segundo o grupo, a proposta consistiria em trabalhar o tema futebol a partir da história do futebol, seria feita uma pesquisa pelos alunos, até mesmo para diferenciar o futebol de campo do futsal. Posteriormente, seria dada ênfase na dimensão técnica do futebol, trabalhando os fundamentos técnicos do esporte como: passe, chute, cabeceio, domínio, drible. O grupo não expôs de forma muito clara a justificativa ou os objetivos da proposta. Entendemos, a partir da explicação do grupo, como justificativa a ideia de se trabalhar o esporte com vistas a desenvolver as habilidades técnicas inerentes ao esporte futebol, demonstrando a importância de se aprimorar as habilidades motoras desta modalidade esportiva. Percebe-se que a avaliação se dá na perspectiva de os alunos terem se apropriado dessas habilidades, através da observação da participação desses alunos.

O quarto grupo apresenta sua proposta de forma a enfatizar que os objetivos seriam em favor da coletividade, estimulando a interação dos alunos, o trabalho em equipe. Seria, segundo o grupo, uma proposta para alunos de séries iniciais do ensino fundamental. O desenvolvimento das aulas seguiria com intervenções no sentido de levar os alunos a aprender as habilidades motoras do futebol, bem como a organização tática do esporte. Nesse momento, o grupo foi questionado, por alguns professores, se não seria mais adequado aumentar o repertório motor e o acervo cultural dos alunos dessa faixa etária, experimentar outras possibilidades de brincar a partir do futebol, e que essa especialização esportiva poderia se dar um pouco mais tarde. Um representante do grupo, com a concordância de outro do mesmo grupo, disse que não entendia dessa forma, respondeu que, ao modificar as regras do esporte futebol, esse não seria mais futebol, defendeu que os alunos deveriam aprender as regras e técnicas oficiais da modalidade, caso contrário não entenderiam como prática do futebol e sim qualquer outra coisa. Segundo ele, futebol deve ser jogado com os pés e o objetivo é o gol, os alunos deveriam

aprender da forma oficial porque senão se confundiriam e, posteriormente, não saberiam diferenciar o oficial do não-oficial.

O coordenador da formação interveio explicando a importância de fazer os alunos experimentarem diversas formas de se movimentar, de experimentar diversos tamanhos de bolas, diversos tipos de manipulações com essas bolas, diversas formas de organização espacial, de reinventar formas de apropriações do futebol. Que isso seria mais interessante para o desenvolvimento das crianças, o que não impediria de mais adiante elas se apropriarem do esporte institucionalizado. Outro professor participante lançou a seguinte questão: se na turma houvesse um cadeirante impossibilitado de chutar a bola e que tivesse que conduzi-la de outra forma. Ele não poderia, então, jogar futebol?

Nesse momento o professor do grupo em questão respondeu que esse seria um caso diferente pois se trata de uma pessoa com uma necessidade especial. Porém, professores de outros grupos insistiram na questão de que não deveria se prender apenas a dimensão técnica do esporte. Que essa seria uma visão limitada da dimensão procedimental do conteúdo e que além dessa ainda precisaríamos pensar nas dimensões conceitual e atitudinal dos conteúdos. Devido ao tempo e por ter outra demanda na pauta, essa discussão foi encerrada. Com a indicação que essas discussões atravessariam os demais encontros de formação continuada.

Os trabalhos no turno vespertino iniciaram da mesma forma que o turno matutino, com a introdução do tema da formação a partir das ideias do texto proposto. O coordenador da formação mencionou que o tema foi proposto pelo grupo da formação do ano anterior, devido aos questionamentos dos professores, pelo fato de que em algumas unidades de ensino estava-se diminuindo o número de aulas de EF e que, portanto, seria preciso construir com os professores argumentos que pudessem legitimar a disciplina no currículo escolar, inclusive justificando o porque de determinado número de aulas.

Nesse momento, um professor argumentou que a EF deve ser justificada com um número mínimo de três aulas, porque o fator principal a ser considerado é que a EF deve promover a saúde dos alunos, sendo esse o fator essencial de sua inserção e

permanência no currículo escolar. O professor reitera a sua argumentação dizendo que a EF se garante na escola pelo seu viés biológico, pelo fato de fazer os alunos se movimentarem, com vistas a promoção da saúde. Completa dizendo que, no contexto atual, as pessoas estão muito sedentárias e que cabe à EF promover uma mudança nesse estilo de vida.

O C1 faz uma provocação, questionando que se esse for o papel da EF, o de fazer os alunos se movimentarem, o que nos diferenciaria de um monitor do programa “Mais Educação” ou um treinador de escolinha de esportes? O outro coordenador de área complementa perguntando se o fato de saber jogar bem uma modalidade esportiva o credenciaria a ministrar aulas de EF na escola. Ou se não seria mais barato, por exemplo, aumentar o tempo de recreio dos alunos para eles se movimentarem mais.

O mesmo professor argumenta que, por exemplo, outro profissional não pode exercer a função de médico e que, portanto, quem deveria garantir esse espaço da EF é o Conselho de Classe (CREF). E continua afirmando que o que sustenta a EF na escola é o fator biológico da promoção da saúde. Nesse momento, o C1 propõe o exercício de um “júri simulado”, onde de um lado se defenderia a promoção da saúde como justificativa da EF na escola e, de outro lado, se defenderia uma outra visão da EF.

Uma professora levanta a seguinte questão: Se os alunos fazem atividades físicas em outros espaços, como projetos sociais, por exemplo, isso tornaria desnecessárias as aulas de EF? Portanto, segundo esta professora, esse argumento da saúde biológica não se sustentaria. Outra professora diz não entender o porquê de toda essa discussão e diz que o que atrapalha a EF alcançar os objetivos de promover a saúde dos alunos é uma questão estrutural, pois, segundo ela, sem espaço nem recursos não é possível desenvolver bem as aulas.

O coordenador da formação relembra que o tema foi escolhido pelos professores que frequentaram os encontros de formação continuada do ano anterior, por acharem necessária essa discussão, devido a diminuição de carga horária semanal das aulas de EF em algumas escolas do município e, mais ainda, pelo fato dos

professores não conseguirem contra-argumentar em favor da importância da EF na escola. O C1 argumenta que, historicamente, o discurso higienista sustentou a EF na escola, na perspectiva da preparação para o trabalho, com o objetivo de se produzir cidadãos fortes, robustos, aptos para o trabalho, fato que também não se justifica mais. O que legitima, na sua visão, é uma perspectiva horizontal que transita entre o local e o global, experimentando possibilidades de movimentos, jogos, lutas, por exemplo. Corroborando como esses apontamentos, o coordenador da formação afirma que não é papel da EF cuidar só da saúde e que, inclusive, a saúde é um tema transversal que, portanto, deve ser trabalhado por todas as disciplinas escolares.

Uma professora inicia seu argumento de defesa da EF na escola ressaltando que o conhecimento que trata essa disciplina é a cultura corporal, que passa pela sensibilidade e que tem as suas dimensões atitudinal, conceitual e procedimental. Continua dizendo que passa pela esfera do lazer, ou seja, como a EF se relaciona com o tempo de lazer. Também fala sobre o valor que não é dado aos saberes da EF, ao contrário do que acontece em outras disciplinas. E finaliza dizendo que o que legitima a EF na escola é o professor que trabalha. Outro argumento que surgiu de uma professora foi que a promoção da saúde, nesses moldes defendidos pelo professor, por si só não se sustenta. É preciso trabalhar as dimensões afetiva, cognitiva e motora. Contribuir para diminuir a agressividade, aumentar concentração e aumentar o repertório motor dos alunos. Continua dizendo que é preciso auxiliar as professoras regentes nas questões relacionadas à disciplina.

O mesmo professor, defensor da promoção da saúde, fala, nesse momento, que é preciso ampliar o pensamento além da EF, pois, segundo ele, as “únicas disciplinas” garantidas são a língua portuguesa e a matemática, porém, em sua argumentação ainda insiste em dizer que o que faz a diferença para a EF é a sua contribuição para a saúde. Ele mesmo, nesse momento, admite não ser esse o único fator, mas ainda acredita que é o mais importante.

Surge, por parte de um professor, o argumento de que o problema da EF é também de ordem “micro”, ou seja, do trabalho de cada professor individualmente, da postura do professor. Segundo ele, o problema não é de conhecimento do conteúdo e, sim, o

comprometimento profissional. Uma professora, ao fazer seu comentário, diz que somente levar em conta as relações interpessoais que se estabelecem nas aulas de EF não a justificam, porque outras disciplinas também já avançaram nesse sentido.

Ao final desse momento fizemos a leitura do trecho final do texto do Bracht (texto sugerido como referência). Após a leitura do texto e breves comentários, passou-se a tarefa de, em grupos, elaborar um plano de intervenção a partir do trato didático-pedagógico do tema futebol. O tempo para a tarefa foi de, aproximadamente, cinquenta minutos. E seguiu-se com a apresentação dos grupos.

O primeiro grupo apresentou o seu projeto como o tema “o mundo é uma bola”, que seria para turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental. Onde se desenvolveriam aulas teórico-práticas, aulas expositivas e dialogadas, construção de um alfabeto do futebol, explanação sobre a história do futebol, experimentação dos tipos de bola (evolução da bola), criação de jogos e brincadeiras. Num primeiro momento seria feita a construção do “alfabeto do futebol”, aqui os alunos ilustrariam as letras com palavras relacionadas com o futebol (a = apito, b = bola, etc.). Em seguida, os alunos experimentariam jogos e/ou brincadeiras que tenham esse vocábulo como tema central. Algumas atividades seriam propostas pelos alunos e outras pelo professor. Num segundo momento se trabalharia a história de futebol. Segundo o grupo, seria uma conversa sobre a história do futebol nos seus primórdios. Seguiria com a experimentação dos tipos de jogos com bola, de acordo como o seu momento histórico. Vivência com os diversos tipos de bola e elaboração de um painel com desenhos ilustrando a história do futebol. A avaliação seria feita através de: observação, registro fotográfico, produção dos alunos, envolvimento dos alunos no processo.

O coordenador da formação pergunta quais seriam os objetivos e uma representante do grupo responde que seriam: conhecer a história do futebol, a construção das regras, construção de jogos e brincadeiras, vivência e construção de atividades sobre o futebol. Outra integrante do grupo diz que essa dinâmica ajudou os alunos a conhecerem o alfabeto.

O segundo grupo disse que trabalharia o tema futebol com os objetivos de: conhecer

e vivenciar os fundamentos do futebol e dos sistemas táticos; divertimento e descontração por meio das vivências corporais; criar regras e jogos que incluam todos os alunos e ampliação da vivência corporal. Como metodologia, faria o registro e levantamento bibliográfico sobre as aulas; diário das aulas de educação física; aulas práticas sobre fundamentos, sistema tático e jogos com regras modificadas; discussão sobre os jogos vivenciados e recriados. A avaliação se daria pela análise dos registros de aula, participação nas vivências, autoavaliação e seminários.

O terceiro e último grupo, ao final, só contava com um representante (pois os demais tiveram que se ausentar, provavelmente pelo avançar da hora) e não apresentou uma proposta sistematizada. Explicitando apenas que a intenção com a temática futebol seria promover vivências corporais acerca do tema e contou um pouco uma experiência sua ao trabalhar com gráficos, com os alunos, onde eles aprenderiam a fazer esse registro e usar essa linguagem.

Outra temática pela qual perpassava a questão da sistematização da EF dentro de um Sistema de Ensino foi discutida no terceiro encontro de formação, no dia 11 de agosto de 2014, que tratava da discussão das Diretrizes Curriculares de São Paulo (SÃO PAULO, 2012). A apresentação da proposta paulista ficou a cargo de uma professora da Rede da Serra que havia trabalhado na Rede Estadual de São Paulo e expôs a sua experiência.

Ao longo da exposição da professora ficava evidente, no seu entendimento, a necessidade de uma sistematização mais unificada e abrangente dos conteúdos da EF. Pois, segundo ela, da forma que é, em muitas Redes de ensino, a organização dos saberes fica a cargo de cada professor em cada unidade de ensino. E não há uma padronização da sistematização dos conteúdos como ocorre com outras disciplinas como português e matemática, por exemplo. Ela, inclusive, levanta a questão de que talvez a legitimidade social da área passe por essa padronização.

Esse anseio era compartilhado por alguns professores, que demonstravam concordar com a professora que expunha sua experiência e suas ideias. No entanto, surgem também contraposições, no sentido de apontarem que a proposta seria pobre porque limita em alguns aspectos. Segundo uma professora, falta o porquê,

falta a visão de mundo, de ser humano, falta saber o sentido de se trabalhar um determinado conteúdo. Na visão dessa professora, falta a possibilidade de contextualizar e pensar que sujeito se forma com essa proposta.

Em meio a concordâncias e discordâncias o que há é a percepção de que, para alguns professores, se faz necessário, seja em cada unidade de ensino ou na Rede como um todo, a organização dos temas/conteúdos/saberes/habilidades da EF de modo a estabelecer progressões didático-pedagógicas estabelecendo níveis de complexidade no ensino e objetivos para cada série, ano ou ciclo. Necessidade que é apontada no documento de orientação da Rede:

A proposição de um currículo ou programa mínimo para o ensino da Educação Física como componente curricular pretende construir uma unidade entre os professores que garanta que tal ensino se desenvolva com base nas e em consonância com as orientações metodológicas expressas nas Orientações Curriculares para o Ensino de Educação Física na Rede Municipal de Ensino da Serra. Um currículo ou programa mínimo compreendido como referência que deve ser reconstruído e ressignificado pelo professor, tendo em conta a singularidade, a dinamicidade e a complexidade do contexto escolar no qual se desenvolve sua prática pedagógica, sem que isso rompa com a unidade da Rede (SERRA, 2008, p. 134).

Dessa posição compartilham muitos docentes da Rede, com aproximações e distanciamentos em alguns pontos, mas o fato é que muitos veem a necessidade de se construir referências para o desenvolvimento da EF numa perspectiva que supere essa visão tradicional da área. Como também, há vários que defendem uma sistematização que coincida com a tradição em que foram formados. Essas questões serão aprofundadas juntamente às análises das entrevistas.

Ficou definido, para os próximos encontros, uma discussão com a professora da UFES, Sandra Soares Della Fonte, sobre sua perspectiva de leitura sobre a área. Após, ficou acordado discutir o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul, para, posteriormente, pensar na construção de um material de apoio sistematizado, próprio da rede. Nenhuma dessas propostas efetivamente aconteceu, pois outras demandas atravessaram as formações continuadas daquele ano. Toda a programação que fora planejada para acontecer a partir daquele momento não realizou-se. Motivo de força maior, como os protestos nacionais que aconteceram naquele ano, atrapalhou uma das formações. Mas, a nosso meu ver, o que afetou e



tem afetado são, principalmente, questões políticas locais. Transparece que passou a não ser mais prioridade uma política de formação continuada para o município. Isso não só para a área da EF, pois nas demais áreas não se tinha nem a figura de alguém especificamente da área para mediar as formações. Estas eram conduzidas de forma improvisada por professores de outros departamentos da Secretaria de Educação, que se deslocavam de seus setores para atender a demanda. Muitas vezes sem um planejamento prévio e sem a continuidade das discussões desenvolvidas pelos professores. Pois, as vezes, o espaço de formação era preenchido para a realização tarefas burocráticas, como informes de projetos ou programas da administração e até a abordagem de temáticas genéricas que não interessavam ao grupo, atropelando o planejamento que foi construído coletivamente.

Enfim, encontramos diferentes formas de lidar pedagogicamente com os conhecimentos da EF na escola a partir das discussões suscitadas na formação continuada. Dentre as que entendemos serem importantes destacar, podemos citar as que apoiam sua intervenção no discurso da promoção da saúde biológica (perspectiva do desenvolvimento da aptidão física), no desenvolvimento do esporte nos moldes do desporto de rendimento (perspectiva desportivista), da EF como suporte para a aprendizagem dos conteúdos dos demais componentes curriculares (perspectiva de apêndice de outros componentes) e tentativas de justificar uma intervenção a partir do conceito de cultura corporal de movimento (que entenderemos aqui como perspectiva crítica).

A perspectiva da aptidão física no ensino já fora criticada sob a ótica materialista e fenomenológica de diferentes abordagens que advogam pelo ensino da EF no plano da cultura corporal (de movimento), principalmente pós-MREF, como resumimos no início deste trabalho. Os apontamentos questionam a sua intencionalidade de impor um padrão de comportamento e um padrão estético, quando da implementação dos métodos ginásticos, pensamento subsidiado pelo Estado legislador, no que se refere à preparação de indivíduos fortes e saudáveis para compor o quadro de trabalhadores da indústria.

Surgem também os argumentos em favor do desenvolvimento das aulas sob os

códigos dos esportes de alto rendimento, acreditando numa transposição automática do status do fenômeno esportivo para a legitimidade do trabalho com esse conteúdo nas aulas de EF. Desse modo, muitos professores conferem sentido às suas aulas a partir do prestígio social do esporte de alto nível. Essa submissão do conteúdo esporte das aulas de EF aos interesses do sistema esportivo acaba por atender aos interesses do mercado formado em torno dele, e não é capaz de conferir a legitimidade que almejam os professores de EF. Como podemos ver em Bracht e Almeida (2003, p. 94), ao analisar outra investida da instituição esportiva na escola, através do programa governamental “esporte na escola”,

[...] a retomada da idéia da pirâmide esportiva, subordinando, mais uma vez, o desporto escolar àquilo que é de interesse do esporte de alto rendimento, tornando-se perceptível o corte, já denunciado, da perda do projeto político-pedagógico da EF para o esporte de rendimento. Em outras palavras, a subordinação da EF à política esportiva.

Esse tipo de abordagem do esporte na escola atende aos interesses exteriores à área da EF escolar (BRACHT, 1997; CAPARROZ, 1997). Pois, como o interesse do mercado é, em última instância, o lucro, quando esse tipo de parceria deixa de ser vantajoso, o patrocinador de sentidos para a EF escolar deixará de investir nesse empreendimento.

Sob essa realidade, existe a possibilidade de que não apenas os pedagogos críticos não incluam a educação física em seus projetos educacionais, mas que os pensadores e formuladores do projeto de educação liberal-burguês acabem por se desinteressar pela educação física como componente curricular (BRACHT; ALMEIDA, 2003, p. 89).

Quando nos referimos às práticas que se justificam pelo auxílio ao desenvolvimento dos conteúdos “cognitivos” de outros componentes curriculares, que servem de “apêndice” para outras disciplinas escolares, a crítica vai na mesma direção das que foram dirigidas à perspectiva psicomotora, por exemplo (CAPARROZ, 1997). Pois, dessa forma, não se consegue construir um arcabouço de conhecimentos capaz de sustentar a EF como componente curricular com métodos, conteúdos e objetivos próprios, ou seja, quando concordamos que o papel da EF é usar o movimento corporal para ensinar o aluno a reconhecer os elementos geométricos para a matemática, a identificar as letras do alfabeto para a língua portuguesa, a usar o esforço físico para construir uma horta para a disciplina de ciências, entre outros.

Assim, estamos atendendo aos objetivos de outros componentes curriculares e, com isso, a permanência da EF fica dependente, mais uma vez, de fatores exteriores a ela. Além disso, gera uma enorme incerteza no seu sentido de existir na escola, pois oscila de acordo com os objetivos das demais disciplinas. No momento em que os professores das outras áreas e a escola perceberem que a EF não detém o monopólio do movimento corporal ou do uso dos outros espaços da escola fora da sala de aula, a EF nessa perspectiva perderia a sua função no currículo. Em suma, não podemos confundir interdisciplinaridade com subordinação de uma área a outra(s).

Podemos colocar no conjunto dessa argumentação as justificativas em favor da manutenção da EF no currículo escolar somente pelo recurso aos conteúdos que são transversais e, portanto, referentes a todas as disciplinas do currículo. Dizer que é necessário trabalhar a sociabilidade, a dimensão afetiva, o trabalho em equipe, a comunicação, etc., prescinde de um componente como a EF escolar, pois podem ser trabalhados por qualquer outro componente sem prejuízo algum.

Também podemos notar nos depoimentos da formação professores que se alinham, pelo menos em nível discursivo, a uma perspectiva “crítica” de ensino. Trata-se de uma intervenção que busca superar o funcionalismo presente nas perspectivas tradicionais da EF, de forma que o seu sentido de ser esteja inserido no seu próprio objeto e pressuposto teórico de ensino com vistas a compreender as práticas corporais como elementos culturais e construídos historicamente pelos sujeitos, o que não significa entender essas práticas como pertencentes a uma única perspectiva que podemos chamar de crítica ou enquadrá-las numa mesma matriz teórica.

O diagnóstico apontou diferentes visões, concepções e perspectivas de construir e desenvolver a prática pedagógica na EF escolar no município da Serra-ES, esses diferentes sentidos coabitam numa mesma Rede de Ensino e, não raras vezes, numa mesma unidade de ensino, o que lança um desafio para a elaboração de uma Diretriz que considere ou promova a reflexão sobre os diversos sentidos e concepções que carregam os professores. E foi justamente a partir da participação nesses debates e desse mapeamento que tentamos fazer, que decidimos investigar

o processo de construção do documento que se dispunha a orientar essa prática pedagógica na Rede de Serra-ES, pois percebemos que as formas de compreender a EF apresentadas pelos professores nos debates eram muito plurais e até divergentes, em alguns casos. Diante disso, duas formas de olhar o problema se apresentam: uma postura “legisladora” que entenderia que os professores não estariam procedendo conforme o que estava determinado no documento oficial; ou uma postura “interpretativa” em que o documento não compreendia as concepções e práticas dos professores (Bauman, 2010).

No sentido de entender esse processo dinâmico que se configura na tentativa de tecer acordos em torno da concepção pedagógica, da seleção dos saberes e da forma como ensiná-los numa Rede, onde suas intencionalidades se expressam para a sociedade, formalmente, através de um documento (diretriz, proposta, orientação, currículo comum, etc.), tentamos buscar elementos que possam auxiliar-nos na compreensão desse processo. Para tanto, identificamos nos encontros de formação professores com diferentes perspectivas, como também entrevistamos alguns dos protagonistas na elaboração do documento de “Orientação Curricular” da Rede Municipal da Serra (SERRA, 2008), de modo a compor um quadro que nos permitisse aprofundar a análise do problema.

#### **4.2 O processo de construção das Orientações Curriculares**

Consultando os sujeitos que fizeram parte do processo de construção e revisitando o documento das diretrizes, percebemos que o objetivo principal das formações daquele ano de 2006 era “[...] a construção e efetivação de uma proposta curricular, que considerasse as particularidades culturais das escolas e que legitimasse as práticas vivenciadas pelos professores” (SERRA, 2008, p. 117). Participaram das formações ao longo daquele ano cerca de 100 professores de EF de um universo de 125 (75 efetivos e 50 contratados). Havia um coordenador de área, que era um professor de EF efetivo designado pela Secretaria de Educação, que mediava as formações. Em 2006, esse processo de construção das orientações curriculares foi

assessorado pela professora A1<sup>3</sup>, o processo de construção sofreu uma interrupção no ano de 2007, foi retomado e finalizado no ano de 2008, com a assessoria do professor A2<sup>4</sup>. Todo esforço tinha como objetivo que o documento se configurasse “[...] como a principal referência para orientar a prática pedagógica da Educação Física como componente curricular nas escolas do município da Serra” (SERRA, 2008, p. 118).

Nas palavras do coordenador da área de EF da época: “a Secretaria precisava de um documento, sorte nossa que optou por um processo coletivo, um processo escutando escola, um processo de fórum, um processo de discussão, foi muito interessante” (C1). Conforme as discussões e deliberações, o acordo (se é que podemos chamar assim) a que se chegou sobre o papel da EF no currículo da Rede caminhava na direção de uma concepção crítica ou, como o documento aponta, de uma forma geral, para todas as áreas que compunham o currículo da Rede, uma perspectiva “sócio-histórica”, cujo objeto de ensino, no caso da EF, seria a cultura corporal de movimento, como podemos perceber no trecho destacado do documento:

A justificativa para a Educação Física compor o currículo escolar como área de conhecimento, pautada na perspectiva da cultura corporal de movimento, encontra eco num projeto político para a sociedade (e mais especificamente num projeto político-pedagógico escolar) voltado para a justiça e para a igualdade social. Um projeto de humanização que não restrinja e imponha à escola constituir-se única e exclusivamente como espaço de transmissão/assimilação de conhecimento, e ainda de apenas determinados conhecimentos técnicocientíficos. Assim, o sentido da Educação Física como componente curricular, como vimos defendendo, mais do que nunca se justificará como tal. Afinal, entendemos ser impossível que o ser humano possa desenvolver sua condição humana em toda sua plenitude sem conhecer/vivenciar e refletir criticamente sobre o fazer/saber das mais diversas práticas/manifestações corporais que compõem o arcabouço da cultura corporal de movimento (SERRA, 2008, p. 129).

No entanto, percebíamos naquela época, como podemos perceber ainda hoje nas falas dos professores da formação, que encontramos dificuldades em materializar propostas de EF orientadas por essa perspectiva. Reconhecemos, dentro do próprio município, algumas iniciativas isoladas que se propõem a pensar e organizar o

---

3 Professora do Centro de Educação Física e Desportos da UFES, foi contratada para assessorar a construção das orientações curriculares no ano de 2006.

4 Foi indicado pela assessora anterior para continuar o trabalho de coordenar a construção das orientações curriculares, porque a primeira estava de licença para Pós-doutoramento.

processo de ensino-aprendizagem norteadas por essa concepção. Naquele momento inicial de discussão para a construção do documento, os conflitos acerca da materialização da intervenção vinham à tona nas falas dos professores. Esses conflitos já foram diagnosticados em estudos da área (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009; 2010; FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2007) que descreveram essa fase por que passa o currículo da EF situada “entre o não mais e o ainda não”, não mais o simples “exercitar-se” e ainda não um componente curricular de uma instituição republicana de ensino. Ou, também poderíamos caracterizá-la como o “não-lugar” da educação (física) num contexto marcado pela flexibilização moderno-líquida. O próprio documento das orientações curriculares aponta:

Com base nesses relatos podemos, também, identificar as tarefas de seleção, dosagem e seqüenciação como aquelas que geram dúvidas e contradições, levando os professores a alguns conflitos no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Percebe-se a inexistência de uma unidade entre os professores, no que concerne à seleção, dosagem e seqüenciação dos conteúdos de ensino, à definição de objetivos coerentes com o e no processo de ensino de tais conteúdos e, ainda, ao papel da avaliação em tal processo (SERRA, 2008, p. 133).

Concordamos com Rodrigues e Bracht (2010) quando afirmam que, na contemporaneidade, temos cada vez menos espaço para uma prática de EF dita “oficial”. Bracht (2010) ainda argumenta que, por conta das mudanças ocorridas na sociedade, as quais pudemos discutir anteriormente, há a gradativa perda do sentido legítimo único para o desenvolvimento das práticas corporais na sociedade atual. Porém, parece que era o caso de se pensar numa proposta que organize a intervenção da EF na Rede, minimizando as dúvidas dos professores. O exposto traz desafios e possibilidades, como nos aponta Daolio (2005), para pensarmos a EF no campo escolar. Desafio, anteriormente mencionado, de evitarmos o risco de uma relativização ao ponto de não podermos mais estabelecer convergências para o sentido da construção desse componente no processo de escolarização, e possibilidades ao se conquistar a autonomia docente na construção de uma prática pedagógica coerente e contextualizada. Esse desafio estava colocado para sujeitos que coordenaram o processo de construção das diretrizes de Serra-ES, como constataremos adiante.

É nessa complexidade que se inicia o processo de construção das orientações curriculares da nossa Rede. Podemos admitir, de antemão, que houve a abertura ao diálogo. Porém, se as condições foram as melhores possíveis, é o que tentaremos analisar. O fato é que houve essa iniciativa, à qual cabe, também, analisarmos se a oportunidade desse diálogo teve como pressuposto o entendimento de um processo dialógico e colaborativo que intencionava ouvir as partes sem assimetrias, considerando todos os envolvidos no processo, um processo “interpretativo”. Ou se tratava de uma forma de obter a legitimação do grupo para uma concepção pensada e articulada anteriormente ao debate, numa estratégia “legisladora”, de acordo com Bauman (2010), ou uma “ação estratégica” (Habermas (2000), que seria escamoteada pela aprovação de um coletivo.

Na Serra-ES, especificamente, com relação à EF, o processo iniciou com uma espécie de diagnóstico, tanto na busca de documentos anteriores (que, no caso não existiam) quanto ouvindo os professores que estavam há mais tempo na Rede.

E aqui na Serra, pronto, quando a gente se deparou com isso, quer dizer, não tem nada, nós vamos começar. E aí a gente começou a pensar, não sei se entra em outra questão aí, mas a gente começou a pensar, com o grupo, estratégias de registro de práticas pedagógicas que subsidiassem as nossas discussões, a partir deles mesmo, da história dos antigos, eles adoraram, os meninos que tinham sido do primeiro concurso do município. E começavam a falar como era aquele momento, como era a escola, qual era a estrutura. Então, a gente começou a entrevistar esses professores, a gravar e a registrar. Então, foi daí que a gente começou a pensar como que, metodologicamente, a gente ia construir, juntos, o documento do município (A1).

A primeira assessora da Universidade (A1) relata que tiveram que partir do zero, pois não havia outro documento que demonstrasse, mesmo que apenas oficialmente, qual tinha sido o caminho desse componente curricular no município. E optaram por iniciar o processo de diagnóstico ouvindo dos professores como eles desenvolviam as suas práticas pedagógicas, para daí pensar como construiriam juntos esse documento de orientação para a EF na Serra. Ou seja, não haviam registros nos quais se basear para estabelecer críticas, refletir e construir propostas sobre a EF que se queria para a rede. Era preciso, primeiro, conhecer e mapear o campo da EF para depois traçar estratégias para começar a construir o documento.

De acordo com a fala da atual Subsecretária Pedagógica da Secretaria de Educação

que coordenou o processo de construção do documento, houve a preocupação de que a elaboração das diretrizes tivesse a participação dos professores das escolas.

Olha, pra mim o principal desafio foi garantir a participação dos professores, pra mim esse foi o maior desafio. Porque, você contratar um profissional da Universidade, pra ele **[escrever]**, isso é fácil. Agora, garantir que esse, que tivesse a participação efetiva de quem está na ponta lá trabalhando, foi o grande desafio, e a gente conseguiu. Foi algo assim, que os representantes das unidades de ensino, eles começaram a participar e se envolveram mesmo. Então, eles vinham pro grupo da Secretaria, os representantes, retornavam pra escola com as questões e traziam, faziam esse feedback. Sabe? Foi muito legal mesmo. Então, isso foi um desafio que a gente falava assim: vai dar certo? E deu, deu muito certo. (SP). [grifo nosso]

Na fala otimista da representante da Secretaria podemos observar que promover a construção coletiva era um pensamento que transitava entre aqueles que estavam no papel de coordenar esse processo. Não se queria, em princípio, um documento oficial sem a legitimação dos professores da escola. E isso foi ao encontro do que pensavam o coordenador da área de EF (C1) e os assessores da Universidade (A1 e depois A2) contratados para a área de EF. O que percebemos ao longo das entrevistas com os coordenadores, assessores, representante da Secretaria de Educação, e até mesmo quando avaliamos a história acadêmica dos demais assessores da Universidade, convidados para a construção do documento, é de que não seria admitido que a elaboração desse documento se desse de maneira unilateral, impositiva, antidemocrática, ou numa perspectiva conservadora de currículo. E por mais que os professores da escola estivessem distantes das recentes discussões acadêmicas sobre concepções de ensino e currículo, a atmosfera em torno das discussões da construção dessa proposta não permitiria que o professor não fosse considerado nesse processo. Também contribui com essa hipótese o fato de que alguns professores da Rede participaram ou tiveram contato com colegas que haviam vivenciado um processo semelhante no vizinho município de Vitória-ES, pouco tempo antes desse. Essa participação ou intercâmbio demonstrava a necessidade, para alguns, de participar do processo de construção.

Uma das professoras (P1) convidadas a colaborar com a discussão, demonstra em sua fala que de alguma forma houve essa abertura à participação dos professores de EF nesse processo de discussão e elaboração.

Eu acho o momento, aquele momento era o momento que todos nós, de



alguma forma, fomos contemplados porque nós temos um documento, não vamos dizer que saiu cem por cento a contento, mas foi um documento que teve esse encaminhamento de área, que teve esse cuidado, que foi dado um suporte legal, que foram professores que, até então, a gente não tinha esse contato com, a Serra não tinha trazido, não tinha, tinha os professores da universidade, teve esse zelo, os coordenadores que encaminharam na área naquela época, pegando o C1. Então, eu acho que isso foi muito válido, foi uma contemplação, eu acho que não fez parte daquele processo, que saiu, quem não quis, não quis falar, não foi. Eu acho que foi assim porque foi dada a oportunidade dessa interferência da gente, até porque o relato do documento era pelos próprios professores, isso é uma, não foi ninguém que estava lá que veio, não, foram os próprios professores que fizeram esse encaminhamento (P1).

A percepção da P1 é de que foram criadas as condições de participação dos professores nas formações que objetivavam a discussão e elaboração das orientações curriculares. Segundo ela houve a iniciativa da Secretaria para que os professores tivessem participação nos encaminhamentos dados para a construção desse documento da área de EF na Rede da Serra-ES. De acordo com o seu depoimento, fica evidente que quem se dispôs a fazer parte desse processo e se colocar nas discussões teve a oportunidade para isso.

A P2 traz em seu depoimento algumas ressalvas com relação à continuidade das discussões e ao encaminhamento dado ao que foi discutido pelo grupo da formação continuada de professores de EF.

Lá na Serra a gente discutiu, parou. Aí vem outro grupo, vem outro grupo, discute, parou. Vem outro grupo. Então não foi uma disc... não foi um trabalho coletivo. Aí veio um pessoal que fechou. Sabe? Um pessoal que fechou. O pensamento do grupo? Não foi coletivo. Na Serra, não foi. Assim, todo mundo estava ali. Entende o que eu estou falando? Não, é. Então, não foi assim, aquela coisa que foi construída por todo mundo, de fato. Se não fosse uma pessoa para afunilar ali e escrever aquilo ali, não saía era nada. Você entende? Você vai lá agora e vê como é diferente é, outras pessoas, eu olho para trás, eu não conheço ninguém,. duas, três. É a mesma coisa, a Serra tem essa, essa particularidade. Então, não foi uma construção, de fato, coletiva. E eu participei, outras pessoas participaram, mas a gente não, sei não, eu não sei se você entendeu o que eu quis dizer. Houve a possibilidade de estar lá e tal, mas, assim, é que foi diferente (P2).

Segundo a P2, foram oferecidas as condições de participação nas discussões, mas o processo teve intercorrências que dificultaram o aprofundamento dos debates e, com isso, comprometeu a construção coletiva da proposta. O que também se deveu, de acordo com a sua fala, a uma rotatividade dos professores nas formações. O que levou a um grupo restrito de pessoas dar linhas finais ao documento, devido também ao prazo limitado para a sua elaboração. Isso também foi percebido pelo professor

que acompanhou essas discussões e que, posteriormente, assumiu o cargo de coordenador da área da EF na formação continuada. Segundo ele:

Houve uma participação livre, sim. Agora, a questão que eu posso levantar aí é sobre a legitimação do que foi decidido, a partir das propostas. Uma coisa é eu ser convidado pra participar, ter livre e espontânea escolha de participar, colocar questões dirigidas pra eu participar, eu vou lá e escrevo, coloco. A questão que eu coloco é: a partir daí, dessa participação, como é que se faz pra legitimar a minha participação sobre as ideias e concepções da área? Quem é que decidiu o quê que deveria constar no documento e o que não deveria constar? Isso aí não ficou claro. Mas o documento foi feito. Então, isso me parece que foi feito a partir de uma decisão de um grupo de especialistas, né. Foi contratado pela prefeitura professores de cada área, e professores num sentido geral. [...] Mas, também, eu reconheço que, também, é um trabalho que é muito complexo, né. Imagina uma diretriz de uma área que deve contemplar, deveria contemplar as ideias dos professores do município, tem, infelizmente, têm colegas que pouco se interessam por isso, pouca importância dá. E outros que dão o devido valor, pela amplitude, inclusive, o tempo, que havia limitado, tinha que cumprir os prazos. Acho que foi o que tinha que ser feito (C2).

O que fora exposto anteriormente pela P2 corrobora com esse relato do C2, quando este questiona sobre quem decidiu o que deveria, ou não, constar no documento. Inicialmente, demonstra que houve a oportunidade de todos se expressarem, mas, segundo ele, não houve clareza quanto aos critérios de seleção das concepções dos professores. O que o leva a entender que a decisão coube a um grupo restrito de “especialistas”. Depois, acaba por reconhecer que as circunstâncias são mais complexas do que aparentemente demonstram. Relata também que os próprios colegas, muitas vezes, se eximem das suas responsabilidades ou, simplesmente, não valorizam esse processo de formação e encaminhamento da área. Nesse aspecto percebemos algumas semelhanças com outros processos de elaboração desse tipo de documento, como, por exemplo, os casos do Paraná (2008) e Rio Grande do Sul (2009), onde os professores, de certo modo, tiveram a oportunidade de colocar as suas opiniões e demandas, mas no caso paranaense, por exemplo, quem decidiu o que deveria constar ou não no texto final foi um grupo da Secretaria de Educação e, no caso gaúcho, a forma como foi organizado o processo não permitiu uma ampla consulta aos professores antes de se elaborar uma prévia do documento oficial. Este procedimento de finalização do texto por um grupo menor é, de certo modo, característico do processo final de construção de um documento escrito, pois de outra forma seria mais moroso, mas a questão que colocamos é se a fase de discussão, nesses casos, não poderia ser mais abrangente e representativa do contexto, com relação ao grau de participação dos sujeitos e a apreciação de

diversos pontos de vista e ao tempo necessário para a discussão. Entendemos, ainda, que a versão final deveria que passar pelo crivo do coletivo de professores das escolas, para que esses se reconhecessem naquela diretriz, como avaliaram Sousa e Sousa Júnior (2013) sobre a experiência de Pernambuco. Não queremos dizer que o documento se configure numa “colcha de retalhos” em termos conceituais para representar a todos. Mas que o processo ofereça condições que os argumentos sejam considerados, mesmo que sejam superados no final de um debate transparente.

Além das descontinuidades ocorridas pela rotatividade de professores nos encontros de formação continuada de Serra-ES, também houve uma ruptura significativa do processo de construção das orientações curriculares da área de EF. O processo foi interrompido no ano de 2007, por iniciativa da nova equipe que foi formada na Secretaria de Educação. Segundo a atual Subsecretária Pedagógica, que na época da construção do documento ocupava o cargo de Secretária Adjunta, tiveram que rescindir o contrato com os consultores da época e contrataram novos consultores da Universidade para coordenar esse processo de construção, pois a Secretaria não estaria de acordo com os métodos adotados pela equipe anterior. Fato que demandou um tempo para os trâmites legais da contratação da nova equipe. O que, para a área da EF, resultou na impossibilidade da continuidade da assessora A1, pois a mesma havia saído de licença para o pós-doutoramento no ano de 2008, quando foi retomado o processo de construção. Indicando, assim, o A2 para dar continuidade aos trabalhos. Troca que acarretou em mudanças de perspectivas na elaboração das diretrizes, como veremos a seguir.

O que nós fizemos? Nós fizemos essas entrevistas dos professores mais antigos, aquele menino deve ter isso tudo, o C1, e eles não tinham clareza. O que eu sei que eles não queriam, que eles falavam o tempo inteiro: a gente não quer rol de conteúdos, rol de objetivos. Isso eles tinham muita clareza, no geral. A gente não quer o trabalho de treinamento dentro da escola, eles sabiam o que não queriam, mas eles, em momento algum, eles apontavam: a gente quer a perspectiva da cultura corporal. Eu não via isso, até porque eu não trabalhei desse jeito também. Por isso que depois o A2 pega e dá uma outra cara, assim, mais a cara dele. Eu no... no documento de Vitória também não tem perspectivas lá, metodológicas, a gente não assumiu, exatamente porque os professores não têm clareza disso. Então, era muito importante que tivessem os eixos norteadores, mas que cada um pudesse construir a sua própria prática pedagógica a partir dos eixos, já seria de bom tamanho se a gente conseguisse fazer com que os professores explorassem todas as possibilidades de cada eixo, era assim que eu via. Então, a gente não tinha perspectiva, os professores não

tinham, isso eu tenho clareza, eles não tinham. Mas, também, eu não trabalhei nessa direção. [...] Se eu tivesse continuado, foi o que eu conversei muito com o C1, antes de entrar, e com os professores. Se eu tivesse continuado, eu acho que a gente teria ido para uma construção sem fechar numa perspectiva. Mas aí não fui eu, então tem que ver como que o A2 viu isso (A1).

Pelo que pudemos perceber, a intenção da A1 era construir um documento a partir das práticas dos professores, mas que não indicasse uma concepção teórica, mesmo porque os professores que estavam presentes nos encontros que discutiram a construção dessa proposta não demonstravam clareza quanto às perspectivas que fundamentavam as suas intervenções. Sua preocupação era que o documento pudesse servir como um norteador da prática pedagógica, que a partir dele o professor pudesse elaborar a sua própria intervenção, e que, para isso, o documento não deveria se fechar em nenhuma perspectiva de ensino, o que, segundo ela, “engessaria” as possibilidades metodológicas dos professores.

Já o assessor que assumiu em seguida apresentou uma visão diferente com relação a essa ideia da A1. Segundo o seu relato,

Essa questão, assim, eu acho que assim, os professores trabalharam com a ideia de cultura corporal de movimento já tava, quando eu cheguei já tava isso colocado, posto como princípio básico de que seria esse o objeto da educação física. Porém, eu tenho sérias dúvidas até hoje se a maioria, não é, se alguns, se a grande maioria sabe o que significa isso. E sabe o que significa isso, até para além do conceito, porque muita gente pode explicar o conceito e na prática você vai olhar, fala: tudo bem, você sabe o conceito, mas você não sabe transformar isso numa prática pedagógica orientada nessa perspectiva, ou seja, tendo a cultura corporal de movimento como o objeto da educação física. Os professores, assim, a maioria não se posicionava. [...] Lógico que não eram todos que se posicionavam a favor dessa perspectiva, mas ninguém tinha coragem de dizer: não é a cultura corporal de movimento. Olha, eu tenho uma outra proposta, eu tenho um outro encaminhamento, o que eu quero dizer é que a educação física tem que trabalhar única e exclusivamente o esporte, por exemplo. Ninguém tem coragem de fazer isso, hoje, em lugar nenhum. Por quê? Porque o discurso da cultura corporal ou da cultura corporal de movimento ou da cultura de movimento, sejam essas as discussões, tomou conta da, assim, sei lá, não vou arriscar percentual, mas ela tomou conta da educação física brasileira de tal forma que hoje virou senso comum. [...] Então, isso se tornou, e como se tornou uma coisa comum, e é o que eu tô dizendo, é discurso, e é um discurso produzido por nós pedagogos, sociólogos, filósofos, pá-pá-pá, que também, acho que não sei se sabe bem transformar isso na prática pedagógica, né, de uma maneira sistematizada, pode dar uma oficininha, né. [...] Mas ninguém ousou discordar disso de dizer assim: eu tenho outra proposta. Então, por exemplo, como é que isso foi resolvido no processo? Não foi resolvido. Eu não posso dizer: ah! foi resolvido, porque eles. Nós tivemos um consenso mínimo. Nem foi consenso mínimo, foi falta de tempo. Entendeu? E foi falta deles, também, quererem continuar esse processo.

[...] Mas falar que foi resolvido no processo. Como foi resolvido no processo? Bom, acabou o tempo, nós tivemos que escrever o documento e escrevemos, foi isso (A2).

O A2 traz no seu depoimento que, ao assumir a tarefa de dar continuidade à construção do documento, a ideia da cultura corporal de movimento, como perspectiva de ensino, já estava definida pelo grupo de professores da formação. No entanto, desconfia do conhecimento e da capacidade do grupo acerca da produção de uma intervenção orientada por essa concepção, mas aponta que o discurso a favor dessa perspectiva da cultura corporal era arrebatador para a área naquele momento e que, por isso, se tornava dominante nos debates sobre o objeto de ensino da EF. A ponto de se tornar “senso comum”, e se configurar quase numa “heresia” defender outra perspectiva. Fato que nos leva a desconfiar que, mesmo não concordando com essa proposta e tendo sempre desenvolvido os seus trabalhos numa outra vertente, muitos professores viram seus argumentos superados por esse discurso. Qualquer perspectiva diferente, apontada pelos professores, estaria fora da “ordem do discurso acadêmico” hegemônico, tornando-se quase um discurso “interditado”, naquele espaço de formação (FOUCAULT, 2014). O que não necessariamente corresponderia a uma adesão em massa a essa nova proposta e nem em condições de reelaborar as suas práticas, a partir de então, orientadas nessa perspectiva adotada no documento oficial. Pelo motivo que já antecipamos, de que esse discurso se configurou no “ainda não” da EF, uma vez que não tinham se consolidado práticas efetivas, exemplos sistemáticos concretos, referências em larga escala baseadas nessa perspectiva.

Isso também nos ajuda a entender, pelo menos em parte, os questionamentos do C2 quanto à legitimidade do conteúdo do texto final, no que tange às colocações e pontos de vista dos professores das formações, como também da queixa da P2 de que a construção do documento não se deu totalmente de forma coletiva. Na fala do A2 fica claro que quem determinou, em última instância, a amplitude dos acordos e consensos em torno do que entrou ou deixou de fazer parte do documento foi o prazo, que fez com que o tempo para discussão estivesse se esgotando e era preciso finalizar o texto. Diante disso, podemos afirmar que um grupo restrito finalizou o documento a partir dos subsídios que tinham em mãos até aquele momento.

Especificamente, o que o A2 alega sobre a falta dos professores quererem continuar esse processo que aconteceu, como se nota, de uma forma muito corrida e limitada, isso nós trataremos mais adiante nas discussões, pois, pelo que ele imaginava, esse processo de construção não cessaria com a apresentação do texto final do documento, mas que ele (o documento) seria um elemento capaz de despertar uma nova atitude de planejamento pedagógico para a área da EF na Rede. Isso, na realidade, não se efetivou por várias razões (descontinuidade, tempo, mudança de gestão, mudança na concepção de formação continuada de professores). Esse aspecto ficará mais claro no momento em que analisarmos os depoimentos sobre a formação continuada, que, a nosso ver, é um elemento vital para viabilizar essa discussão.

Quanto às concepções que pairavam nas discussões dos professores que frequentavam as formações, percebia-se uma multiplicidade conceptual e uma polissemia de sentidos que orientavam as práticas pedagógicas desses professores. As palavras do então coordenador, corroborando com o diagnóstico feito pela A1, nos permitem ter uma ideia desse panorama.

Unanimidade, nada. A1 fez um diagnóstico já apontando de que várias concepções transitavam, ela aponta isso no documento e a gente, na construção com A2 a gente manteve isso, que ela faz um mapeamento do que rola de concepções e aí ela vai apontar que há um certo abraço com essa educação física preocupada com o JES, que há uma educação física preocupada com noções de higiene, que há uma educação física preocupada com... é.... disciplinarização, desenvolvimento motor, disciplinarização, tirar a criança de rua, é... produzir um sujeito social, pelo viés do esporte, da disciplina, da educação física e tal. Mas ela já traz, também, uma certa perspectiva de cultura corporal, a gente já... e aí já tinha uma galera que vinha daqui da UFES. Já tinha uma galera dizendo ah! mas a gente não concorda com isso, não. [...] Eu acho que aí que não rola unanimidade. Tinha um galerão que ficava assim: Hum? Hum? Vocês tão falando de quê? Mas tava ali, mas tava ali e ia no movimento. [...] Tem o movimento do sujeito que ele continua, aspas em todos os tamanhos, tecnicista, tem o outro que se acha tão da culturalista, e tão um atrás do outro. Tem de tudo, eu acho que é essa multiplicidade, mesmo. Então nós tínhamos essa, essa, essa movimentação de concepções, de tendências, de epistemologia, do que você quiser. Mas que tinha uma coisa, também, de que tá bom, tá bom, porque 95 professores, nós apresentávamos o documento, um parágrafo, lia, relia, tem a vírgula, nã-nã-nã, ah! aqui, saúde, tira saúde. E tinha gente que tava ali no movimento. [...] Então, isso foi assim, várias vezes isso aconteceu. O documento é esse? O documento é esse, é, mas não podemos dizer 95 estavam estudando a cultura corporal de movimento, porque era importante que aqui nós experienciássemos. Não tem como dizer isso, amigo. Sei que tinha gente dizendo coisas, tinha gente

escrevendo coisas e tinha gente fazendo o documento, que era necessário, com prazo e tudo. (C1).

A fala do C1 demonstra que várias perspectivas transitavam entre os professores que frequentavam as formações continuadas, entre elas a da cultura corporal de movimento. Explica, ainda, que muitos, simplesmente, não se expressavam nas discussões para a construção do documento. Mas, como o A2 disse, a grande maioria acabou concordando ou, se entendermos assim, apenas validando o documento homologado, pois boa parte do texto passou pelo crivo dos professores presentes nos encontros de formação. Como pudemos analisar nos depoimentos do C1 e do A2, e pelo que pudemos testemunhar como professor da Rede, vários trechos foram lidos nos encontros de formação e reescritos ou aceitos pelo grupo presente. O que não podemos afirmar é que todos os professores que concordaram com o texto se convenceram do discurso a favor da perspectiva que se efetivou no documento final ou tiveram condições de reelaborar a sua prática a partir dessa nova referência. Se as discussões e o produto delas afetou os professores a ponto de repensarem as suas práticas, ou se o documento se configurou, como desejavam, “[...] como a principal referência para orientar a prática pedagógica da Educação Física como componente curricular nas escolas do município da Serra” (SERRA, 2008, p. 118), teremos uma ideia nas análises que seguem.

#### **4.3 O planejamento dos professores de EF**

Nesta parte do texto pretendemos analisar em que se baseiam os professores entrevistados para planejar as suas intervenções nas escolas. A intenção é tentar identificar como o documento oficial de orientação curricular ou outras referências contribuem para nortear a projeção das suas práticas pedagógicas. Isso nos ajudará a entender que papel cumpre ou deveria cumprir esses documentos oficiais construídos coletivamente (ou não tanto) como orientadores da prática pedagógica.

Percebemos algumas diferenças no que se refere ao planejamento e ao objetivo das aulas de EF nas falas das professoras entrevistadas. É possível identificar que as professoras P1 e P2 se aproximam das perspectivas apontadas no documento de orientação curricular do município. Cada uma, a seu modo, constrói sua intervenção

tendo como base alguns dos pressupostos para a formação do sujeito que estão explicitados no documento.

Dizer que eu vou lá nas diretrizes ler, até porque diretriz não faz esse, essa separação, é meio que, eu fiz um pouco parte desse processo, é como se eu tivesse, está tudo aqui, bem, não sei, eu sistematizei cada conteúdo, cada processo, cada série, então eu sei o que eu trabalho com eles, segundo que eu tenho essa separação. Aonde eu procurei, onde eu achei? Na minha formação, principalmente na minha trajetória de trabalho, o que eu realmente vim selecionando nesses anos, o que eu realmente fui entendendo da educação, do ensino fundamental 1, porque eu trabalho no ensino fundamental 1, dessa minha visão da educação física, da minha perspectiva de trabalho, e estudando e fazendo parte, então eu tive, realmente eu acho que veio daí. Então eu tenho uma perspectiva de trabalho, educação física pelo lazer, que eu não sei muito nem te falar assim, mas é algo que é numa perspectiva de dar autonomia ao aluno, de, e aí foi essa construção. Primeiro ano ele tem o conteúdo dele, segundo ano, terceiro, quarto, vai até o nono ano que é a oitava série. [...] Eu tenho, eu sistematizei nesses últimos anos a forma como eu trabalho, desde a parte de conteúdos, a forma, a metodologia (P1).

A P1 desenvolveu a sua própria sistematização dos temas/conteúdos da área, construção desenvolvida ao longo da sua trajetória formativa e experiência pedagógica. Demonstra que consegue estabelecer “a priori” os objetivos de ensino e o sequenciamento didático dos conteúdos ao longo das séries, considerando as prováveis adaptações e mudanças de direção que acontecem no processo ensino-aprendizagem. Por outros contatos que tivemos, além da entrevista semiestruturada gravada, pudemos perceber que sua intervenção tinha essa organização construída por ela ao longo da sua carreira como professora. Havia um encadeamento dos conteúdos que se iniciavam desde o primeiro ano até o nono ano do ensino fundamental. Na escola em que ela trabalhava na Serra-ES, e pela qual foi convidada para colaborar com a pesquisa, atendia ao primeiro segmento do ensino fundamental. Mas tivemos a oportunidade de conhecer a escola e o trabalho que desenvolve em outra rede de ensino na qual atua também, que é a Rede municipal de Vitória-ES. Nesta Rede ela atende aos alunos do segundo segmento do ensino fundamental e parece dar continuidade, mesmo em outra Rede, aos pressupostos que norteiam o seu trabalho na Serra. Como ela mesma afirma, construiu o seu próprio material didático, com base no contexto em que está inserida, os alunos possuem uma espécie de caderno ou portfólio, onde, segundo ela mesma afirma, eles sistematizam em forma textual o conhecimento que desenvolvem nas aulas, sejam conceituais ou procedimentais, textos ou vivências. E, desse modo,



conseguem visualizar de forma mais clara a intencionalidade, organização e os objetivos do seu trabalho.

Já a P2 tem uma forma muito particular de projetar o processo ensino-aprendizagem dos seus alunos. Ela diz:

Então Ton, assim, é, eu planejo a partir das coisas que me incomodam, socialmente falando. Entende? Então, assim, é, e aí que está a minha dificuldade. Como retornar com determinados temas? [...] Então, a questão do preconceito racial, de enxergar a minoria, de enxergar o outro como inferior. E eu uso os conteúdos da educação física para isso, eu uso a ação para isso, eu uso a ação e a reflexão. [...] Então, procuro trabalhar ação-reflexão-ação, mesmo, assim, eu procurei materializar isso na educação física e, a partir dos conteúdos da educação física. Então, quando eu trabalho a questão afro ou quando eu trabalho a questão do circo, da arte circense eu trago os conteúdos, eu trago atletismo, eu trago a corrida, eu trago, igual à questão indígena que a gente trabalhou mesmo, tiveram vários conteúdos da educação física ali dentro, quero dizer, a partir do movimento. [...] Então, assim, agora nem sempre eu dou conta de organizar isso assim certinho no papel. Por que eu não dou conta, no papel? Porque as coisas, a escola tem essa questão – nós vamos fazer um plano anual – eu não consigo. Eu não consigo, por quê? Não é porque eu não, eu sou pouco inteligente ou porque eu desprezo, não é isso, não. É que quando eu penso trabalhar um tema, eu vou estudando, eu vou estudando porque você não dá conta de estudar com antecedência, tanta antecedência assim, vai estudando e, à medida que você vai estudando e das respostas que vêm dos alunos, aí sim, você tem que prestar atenção nisso, nas respostas que vêm dos alunos, você muda de direção ou amplia mil vezes mais. E aí você vai buscando coisas. Sabe? Primeiro, eu faço assim, eu faço um caminho, eu vou seguir isso aqui, mas aquele caminho não se materializa nunca, porque ele tem viés, ele tem. Sabe? Como o rio, ele faz curvas para chegar onde você quer. Eu sei onde eu quero chegar, eu sei onde eu vou começar e onde eu quero chegar. Mas esse traço do meio aí, ele é muito, ele não é reto, jamais. [...] aí eu consigo só organizar o que foi feito depois que eu termino. Interessante não é? Entendeu? Eu só consigo assim. É muito doido, mas eu posso receber mil críticas por isso, mas eu não estou nem aí. É a forma que eu consigo hoje (P2).

A P2 apresenta uma forma bastante peculiar de planejar e desenvolver a sua proposta de intervenção. Objetiva o processo por meio de temáticas que se tornam o fio condutor de questões sociais amplas e, também, contextuais que vem a tona a partir de vivências que, intencionalmente, provocam a reflexão sobre tais questões sociais, que desencadeiam a ação de práticas corporais relativas a esses temas. O seu questionamento se encontra na dificuldade de organizar “a priori” e de forma continuada ou cíclica essa intervenção, ou seja, de organizar essa possibilidade teórico-metodológica ao longo dos anos de ensino sem perder de vista o caráter sistemático e deliberado dos temas/conteúdos e, ao mesmo tempo, levar em consideração, no processo, a relevância social, a atualidade, a contextualidade, a

contingência dos temas e o feedback dos alunos. Se trata de construir a sua intervenção atenta à demanda local e social dos alunos sem querer desconsiderar o caráter cíclico e sistemático de um currículo escolar. A professora P2 pode ser considerada uma professora “inovadora” que trabalha por meio de projetos pedagógicos preocupados com a cultura local. Porém,

A partir de nossas análises estamos conseguindo depreender, por um lado, que a organização do trabalho pedagógico dos professores inovadores, por meio de projetos temáticos, os possibilita estabelecer sentido diferenciado (contextualizado) para suas práticas pedagógicas. Uma vez que os projetos facilitavam a busca de relações que os elementos da cultura corporal de movimento estabelecem com a prática social, com intuito de trabalhá-las em aula. Por outro lado, porém, o trabalho com projetos coloca desafios à dinâmica curricular e pedagógica, na medida em que temos observado que eles são flexíveis a ponto de não preservar sua continuidade de um ano para outro (BRACHT et al, 2010, p. 27).

A P1 constrói uma sistematização mais linear e estruturada com base no desenvolvimento dos conteúdos como um direito do aluno ao acesso a essa bagagem cultural, o que objetiva contribuir com a sua autonomia no agir em relação a esses saberes. Concepção que objetiva a conscientização e emancipação do sujeito, a qual poderíamos aproximar das perspectivas críticas de currículo. Esse termo ganhou uma abrangência de tal forma “[...] que o “campo crítico” é, hoje, marcado por uma pluralidade de perspectivas teóricas e políticas não restrita apenas ao marxismo demarcado pela pedagogia histórico-crítica [...]” (ALMEIDA; BRACHT; VAZ, 2015, p. 327). A outra (P2) tem uma visão, que poderíamos assim dizer, também aproximada de uma perspectiva “crítica” de currículo, mas, demonstra preocupações, também, com a diferença, o gênero, a etnia e o multiculturalismo em suas intervenções.

A professora P3 veio para a Rede da Serra-ES depois de trabalhar por anos na Rede de São Paulo. Ela relata em que se apoia para planejar as suas aulas:

Eu me baseio, principalmente, é, em relação ao PCN, que tem relação com a idade, a idade em relação ao ano em que o aluno está e não seguindo o que o aluno teve, por exemplo, no trimestre anterior tentando sempre variar o conteúdo, para não ter a mesma coisa durante o ano todo, procurando sempre variar, dando várias possibilidades de movimento, de conteúdo para esse aluno. Seria basicamente isso.[...] Então, eu tenho buscado, principalmente, algumas coisas eu busco do, das orientações curriculares do Estado de São Paulo, que eu trabalhei bastante tempo na Rede. Então, eles têm bastante, eles orientam bastante cada série, cada ciclo, tem

bastante opções. Mas, às vezes, eu vou na internet, pesquiso uma brincadeira popular ou outra, mas, principalmente, dessas orientações curriculares do Estado de São Paulo, que a minha fonte maior é de lá. [...] Talvez por eu ter mais experiência na Rede, das apostilas que eram feitas lá, do Estado, eu me baseio, principalmente, por lá. [...] Então, o que a gente recebe? Na verdade tem um documento oficial da Serra dizendo sobre as orientações curriculares de educação física, no geral, para todas as escolas. Que eu percebo que é muito vago, ele é muito geral, assim, ele não vai de acordo com a realidade da escola, bom, enfim. (P3).

A P3 procura estruturar a sua proposta de intervenção a partir de documentos referência que servem como parâmetros de seleção, sequenciamento e dosagem dos conteúdos preestabelecidos, de acordo com as séries, ciclos ou faixas etárias dos educandos. Sua preocupação reside na variação dos conteúdos, ampliação do repertório dos alunos no que diz respeito às práticas corporais. Afirma que sente falta de uma orientação mais estruturada, com os conteúdos e objetivos sistematizados para toda a Rede da Serra. Isto organizaria a intervenção da EF como um todo e garantiria que todos os alunos tivessem acesso aos conteúdos desse componente curricular. O que, a seu ver, e isso ficará explícito mais adiante, fica a mercê da vontade individual de cada professor.

No depoimento da P4 percebemos outra perspectiva de abordagem dos conteúdos da EF. O que demonstra a pluralidade de sentidos para o desenvolvimento desse componente no interior de uma Rede.

A gente faz assim, aqui no [escola atual] a gente procura, infelizmente, a gente atende a parte de esporte, porque eu sei de todos os conteúdos da educação física, mas, assim, a gente não dá conta. Então, a gente prioriza a parte do esporte, e aí a gente divide, a gente faz oficialmente o documento que é pedido pela pedagoga, pela direção e, mas, na verdade, o que a gente prioriza são os quatro desportos, e, por trimestre, a gente divide por trimestre, cada trimestre trabalhando com um, e já com o foco, na verdade o foco nosso é o JES, a gente já vai dando a aula utilizando tudo o que for necessário, a Direção é excelente, não posso me queixar em relação a material, até agora tudo que é pedido ela compra, ela faz todo esforço pra gente. E a gente já vai dando a aula, desde o básico até o final, mas já também com o olhar direcionado pro JES. [...] A gente trabalha, quer ver, eu acho bacana, que a gente faz um trabalho aqui assim, por exemplo, eu vou começar handebol, aí a gente vai pra sala de vídeo, passa o cd lá. Entendeu? Com os fundamentos, com as principais regras, depois nós vamos pra quadra. Aí a gente faz tipo, sabe, trabalha individual com eles, em grupo, pequenos grupos, formando até chegar na hora de jogar mesmo (P4).

A P4 desenvolve a sua proposta numa direção aparentemente oposta à concepção adotada no documento oficial. O que não significa dizer que desenvolve um trabalho

ineficiente. Pois, pelo que avaliamos daquilo que conversamos com ela, do que acompanhamos da sua participação nos Jogos Escolares da Serra (JES) e depoimentos da Direção da escola em que trabalha, naquilo em que acredita ela desenvolve sua intervenção de forma organizada e comprometida, com objetivos claros e métodos eficazes de ensino. Segundo ela mesma aponta, o plano de ensino escrito até contempla os elementos da cultura corporal de movimento. Mas o que, em última instância, é efetivamente trabalhado são os desportos tradicionalmente consagrados pela cultura esportiva escolar e numa concepção que visa a preparação dos alunos para participarem dos JES. O esporte competitivo é, desse modo, priorizado em sua intervenção na escola. Isso vai de encontro ao que foi decidido como perspectiva que deveria nortear o ensino do conteúdo esporte no município. Além do mais, o conteúdo da EF, pelo que consta no documento, não deveria se restringir a essas práticas corporais, com esse aparente monopólio do esporte como conteúdo de ensino.

O P5 diz apoiar-se tanto nas referências ligadas às perspectivas culturalistas quanto às propostas desenvolvimentistas e psicomotoras da EF. Ele relata:

Olha, Ton, pesquisar, pesquisar, eu não pesquisava tanto, não. Eu via assim, logo no início, buscava mais um apoio teórico, né. Depois, assim, a gente entra numa certa rotina que você sabe, mais ou menos, qual demanda. Então, inicialmente foram os livros, mesmo, lá da formação, desde o coletivo de autores, passando por vários outros autores. Educação física da escola e na escola. [...] Mais tarde, o que me ajudou bastante, como eu te falei anteriormente, foi a questão de sociologia do esporte, que mudou muito a minha visão de educação física, na escola, né, da escola. Então assim, foi uma coisa sendo construída no aspecto mais assim, biológico, vamos assim dizer, na educação física escolar, a questão da psicomotricidade, a questão do desenvolvimento motor, mesmo, lá do Go Tani, que as nossas crianças têm dificuldade de aprendizado, por uma questão social, elas são hipostimuladas intelectualmente, né. Então, assim, às vezes, pra você a coisa mais básica, trabalhar o lado direito e esquerdo leva um tempão pra eles assimilarem, então você faz várias brincadeiras, atividades pra eles assimilarem e sedimentar esse, é uma coisa simples, parece que não, mas é uma coisa corporal, lado direito e lado esquerdo, uma coisa tão básica, né. Tem adulto que não sabe isso. Então, assim, a gente vai trabalhando nisso aí (P5).

Ele demonstra estar atento às demandas sociais no que diz respeito às condições de vida dos alunos, mas enfatiza o desenvolvimento dos conteúdos relacionados aos aspectos biológicos e motores. Por trabalhar com o primeiro segmento do ensino fundamental sente a necessidade da ênfase em conteúdos e objetivos

ligados às perspectivas que visam a aprendizagem motora de habilidades básicas que identifica serem necessárias para o seu contexto. Demonstra, ainda, que devido à experiência e à rotina já conhecida de planejamentos não sente a necessidade de tanta pesquisa e atualização no momento do planejamento pedagógico.

#### **4.4 As concepções pedagógicas dos professores de EF**

Aqui procuramos identificar as concepções de ensino que sustentam e geram sentido para o desenvolvimento das intervenções dos professores entrevistados. Este tópico se articula com o anterior, pois as concepções ou perspectivas que os professores acreditam e com base nas quais desenvolvem o seu planejamento e a sua práxis, indicam o grau de aproximação ou distanciamento com a orientação do documento oficial. E, ainda, nos fornecem indícios do alcance que esse tipo de diretriz, orientação curricular ou “currículo prescrito” tem como referência para o “currículo moldado”, “praticado” ou que é colocado “em ação” pelos professores da escola (SACRISTÁN, 2000).

Separamos e apresentamos, em conjunto, os trechos a seguir como forma de demonstrar que, além do pluralismo conceptual evidente que há na Rede, também aparece, nas falas de alguns professores, um fenômeno que poderíamos chamar de “ecletismo” ou “sincretismo” teórico na fundamentação da práxis.

Eu acho que ela se aproxima da cultura corporal, eu trabalho com os conteúdos dentro da cultura corporal e aí você engloba ali dentro, está bem englobado dentro de uma coisa histórica, de falar sobre tudo que engloba a cultura, as manifestações, o quanto se dá. Mas em algum momento, quando a gente fala assim: como é que a gente se apropria daquilo? Um documento, ele existe, ele é importante, a gente lê, mas depois a gente que tem que se apropriar e da forma como a gente conhecer, se apropriar e para trabalhar. Eu acho que sim, mas eu não posso te dizer que eu trabalho seguindo aquilo. Eu, certo momento, aquilo fez parte da minha formação, tem um pouco de mim lá dentro também, tem um pouco de mim lá dentro também, então, com certeza ela faz parte da minha formação e de como eu trabalho hoje. Mas, necessariamente, aquilo, um documento do qual eu ponho embaixo do meu braço e sigo e que eu vou dizer que é minha bíblia de cabeceira, não é não. Então, a partir daquilo eu construí a minha própria forma de trabalho (P1).

Se eu te falar que eu não sei? Eu estou indo nessa direção assim. Sabe? Mas o meu caminhar é nessa diretriz, assim, do Coletivo, de Kunz, da... da Celi Taffarel, como é que chama? [...] É. Eu trabalho nessa linha assim.

Sabe? Hoje já estão falando que não deve ser assim, que tem que deixar a criança mais lúdica, não sei mais o que, eu não me apropriei. Eu estou nesse caminhar, assim, entre, buscando entender isso. Entende? Para ver o que é a educação física. Eu estou perdida agora. E eu estou em busca do, eu continuo trabalhando nessa linha, tanto e que eu te falei, trabalho numa linha que discute as questões sociais a partir do movimento, eu trabalho dessa forma. Qual linha que eu sigo? Eu não sei direito não, assim. Mas se aproxima muito das diretrizes. Muito, assim, é aquilo que eu penso mesmo ali, que está ali. É aquilo que eu penso mesmo. Então, assim, eu trabalho dentro das diretrizes mesmo, assim (P2).

Eu acredito que, assim, é, talvez, o que seria o ideal? O professor estar, na minha opinião, misturando um pouquinho de cada, mas enfatizando a idade, por exemplo, primeiro e segundo ano eu trabalho mais a questão da psicomotricidade, mas isso não significa que uma criança de primeiro e segundo ano não pode ter uma questão de você puxar pelo raciocínio crítico, também, fazê-la raciocinar dar uma opinião crítica. Então, você trabalha um pouquinho, é difícil falar que você trabalha só aquela corrente, mas, talvez, você possa enfatizar, predominar uma, que é o caso que eu falei do primeiro e segundo ano, sem dúvida, a psicomotricidade você vai enfatizar, mas as outras você também pode estar ligando. No ensino médio o que eu acho interessante é enfatizar essa questão do emancipatório crítico, que é a questão do pensar, principalmente, sobre a questão da estética, a mídia, o que influencia, mas isso não significa que não pode trabalhar a cultura corporal de movimento. Eu acho, assim, talvez predomine num determinado conteúdo, num determinado conteúdo predomine uma corrente, mas não que você deixe de dar as outras, talvez ela esteja não tão evidente no momento, talvez uma, mas que o ideal é misturar todas, com uma mais evidente num determinado conteúdo, vamos dizer assim (P3).

Mas é aquilo que eu te falei, os conteúdos da educação física eu sei de cor e salteado quais são. Mas daí falar que eu trabalho luta na escola vou tá mentindo. Jogos, a gente trabalha né, porque a gente com vários tipos de jogos, brincadeiras, tal. Esporte, com certeza. Ginástica, com a [outra professora que trabalhou na escola] a gente até fez circuito na quadra, foi muito bacana. Mas esse ano ficou a desejar, não trabalhamos. [...] Formação, primeiro é a formação.[...] Por quê? Eu não tenho formação em muai thai, jiu jitsu, eu não tenho formação. Eu não fiz judô, eu não fiz nada. Então, como eu vou trabalhar isso, no âmbito escolar, se eu não tenho formação, gente? [...] Então, mas não seria uma única, não seria uma formaçãozinha só. Eu não vou me predispor a ensinar judô, com uma formação de quatro horas. Não tem como. Eu acredito, por exemplo, nessa escola que tem espaço, e que é o que eu te falei, que tem uma diretora bacana, que investe na educação física, eu acho, eu tenho certeza, se eu falasse assim: [diretora], preciso de tatame, preciso. Ela compraria. Só que, eu não me arrisco. Eu não vou dar uma coisa que eu não sei, não domino. Como é que eu vou? Na minha formação, eu nunca tive isso (P4).

Por isso eu acho que a orientação, a sugestão, porque ele vai pegar: isso aqui eu posso trabalhar. E até, talvez, assim, tenha duas ou três sugestões pra cada objetivo, né, trabalhar a lateralidade dessa forma, trabalhar a lateralidade daquela forma. Assim, só como ideia, uma ideia, vamos trabalhar, vamos tentar alcançar isso. E não, como imposição. Se vier como imposição, vai dificultar o trabalho, porque muitos, às vezes, nem dominam determinado conteúdo. É um fato, na educação física. Se o cara me botar, por exemplo, vou falar a verdade, eu tenho extrema dificuldade de trabalhar o conteúdo luta, eu nem trabalho, falo bem abertamente pra você. Por quê? Primeiro, porque eu vejo, a mídia incentiva muito a violência e criança, eu

acho que criança, até doze anos é muito criança, mesmo, que não sabe bem o que tá fazendo ainda, pode interpretar mal isso daí. Eu posso municiar o meu aluno com algo que vai ser negativo na vida dele. O menino já é violento, posso dar mais uma arma pra ele, que é um golpe tal, um golpe tal do karatê, do kung fu, não sei o quê lá. Então, eu não trabalho esse conteúdo, mesmo (P5).

No que tange à concepção de EF baseada na qual cada professor demonstra desenvolver a sua intervenção e a relação que esta tem com as orientações curriculares do município, podemos inferir que as professoras P1 e P2 procuram desenvolver as suas intervenções em concepções aproximadas à apontada no documento de orientação ou, poderíamos também dizer, que as diretrizes se aproximam das propostas que elas desenvolvem nas respectivas escolas. Dizemos isso porque, se quiseram que o documento se configurasse como uma interpretação das práticas pedagógicas desenvolvidas da Rede, poderíamos dizer que ele reflete as práticas e discursos dos professores que fizeram parte da sua construção. Ainda mais em se tratando de professoras com participação efetiva nas discussões das formações continuadas da área na Rede de Serra.

As professoras P1 e P2 não se definem ou não se enxergam vinculadas a uma categoria conceptual “pura”, como também é o caso da maioria que diz fazer uso de uma ou mais concepções pedagógicas para desenvolver a sua prática. Não se enquadram ou não aprisionam a sua intervenção a um construto teórico que nos serve para, didaticamente, analisarmos os discursos e práticas com base em uma referência categorial. No caso das P1 e P2, podemos perceber que elas não querem se prender a estereótipos fechados e afirmam que os pressupostos contidos no documento refletem o que pensam, as suas formações e a forma como concebem a EF da escola. No entanto, pelo que já expusemos, diríamos que a P1 tende a uma vertente crítica de ensino e a P2 procura romper um pouco com a perspectiva linear, sequencial, etapista, e segmentada, que, segundo Silva (2005) procura ampliar essa concepção curricular.

A P3 enfatiza a necessidade de explorar as potencialidades de algumas concepções de acordo com o conteúdo a ser trabalhado. O que demonstra, em alguns conteúdos, um certo distanciamento da concepção indicada pelo documento oficial. Além de percebermos também que, dessa forma, a ênfase está no conteúdo,

variando a sua abordagem teórica e metodológica no que tange à formação do sujeito, ao papel da disciplina e os objetivos dependendo do conteúdo a ser desenvolvido. Isso, de certa forma, é percebido pelo contato com alguns professores quando tratamos desse assunto, pois, dependendo da ordem de prioridade com relação ao conteúdo, objetivo, justificativa ou visão de mundo, a concepção pedagógica se torna elemento preponderante no processo ensino-aprendizagem ou ela passa a ser dependente do conteúdo e da série em que será trabalhado. O que, invariavelmente, podemos afirmar é que, seja como centro gerador de sentidos ou sendo gerada a partir de outros elementos curriculares, a concepção existirá, mais ou menos explícita, mais ou menos consciente. E ela poderá vir a tona e ser refletida nas discussões da área, pelos pares.

A P4, como já apontamos, se alinha a uma perspectiva desportivizante, de acordo com o que ela defende como objetivo para a aula de EF que ela desenvolve, o que corrobora com o que temos acompanhado do seu trabalho e participação nos jogos escolares da rede. O P5, apesar de defender que se preocupa com a questão social dos alunos, pensa e desenvolve a sua intervenção com base em pressupostos das perspectivas psicomotoras e desenvolvimentistas da EF.

Não nos interessa, aqui, ocuparmos a baliza de juiz, o que importa, nesse caso, é estimular o debate de modo que cada um, consciente das possibilidades e consequências das suas escolhas, faça sua opção conceptual e metodológica. Obviamente, a tarefa para a qual somos convocados e da qual não devemos nos esquivar é construir esse debate evitando as “distorções comunicativas” e entendendo que se trata, em grande medida, de um diálogo entre diferentes “tradições” formativas. Nas palavras de Bauman (2010, p. 20), este debate,

Consiste em traduzir afirmações feitas no interior de uma tradição baseada em termos comunais, afim de que sejam compreendidas no interior de um sistema de conhecimento fundamentado em outra tradição. Em vez de orientar-se para selecionar a melhor ordem social, essa estratégia objetiva facilitar a comunicação entre participantes autônomos (soberanos). Preocupa-se em impedir distorções de significado no processo de comunicação.

Por isso defendemos que não basta, somente, que se tenha uma diretriz ou proposta curricular sem uma discussão que esclareça para os sujeitos o que implica



desenvolver o conteúdo em cada uma dessas diferentes perspectivas ou concepções de ensino. Porque pode-nos acontecer o que se viu em algumas práticas dos professores que seguem a proposta paulista (SÃO PAULO, 2008), onde, segundo Neira (2011), os materiais que servem de apoio são usados como “receita” e de forma dissociada dos pressupostos teóricos, os fundamentos dessa diretriz. O que pode até resultar no desenvolvimento dos conteúdos que lá estão sugeridos, mas a forma, a razão de ser ficam em segundo plano, sendo desenvolvidos todos com base naquilo em que o professor foi formado e naquilo em que passou a acreditar ao longo desse processo. E acreditamos que é somente através do processo dialógico democrático e horizontal que evitaremos essas distorções. Pois, paralelamente à construção de uma diretriz, há que se pensar também numa formação estética nesse sentido, num modo de compreensão que vai além dos conteúdos de ensino. Porque, mesmo reconhecendo a necessidade da tradução e da interpretação entre as diferentes tradições, entre as diferentes verdades, ou entre as diferentes concepções pedagógicas, devemos reconhecer, também, como alertam os comentadores de Bauman: “[...] que, para o sociólogo, não é verdade que as distintas tradições tenham o mesmo valor simplesmente porque são diferentes” (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009). Devemos nos colocar no debate admitindo a possibilidade de termos os nossos argumentos superados, ou que o debate nos faça aprofundar reflexões que despertem em nós a necessidade de outro tipo de fundamentação. Uma postura totalmente inflexível inviabilizaria o diálogo. Por outro lado, para o diálogo acontecer sem distorções é necessário que os interlocutores deixem claras as suas posições e os seus interesses, pois como nos mostra Habermas (2000), o uso estratégico ou instrumental da linguagem escamoteia as reais intenções e, portanto, distorce a comunicação. O que queremos dizer é que não se pode, simplesmente, aceitar passivamente o desenvolvimento de métodos de ensino da EF que, como vimos no resgate dos sentidos da área ao longo da modernidade, são incoerentes com o que se espera de uma instituição de ensino contemporânea, apenas porque são diferentes ou, ainda, aceitarmos que esse tipo de práxis continue com base em argumentos que atendem a interesses particulares, apenas.

Entendemos ser relevante comentar, a partir das falas dos professores P4 e P5, quanto ao desenvolvimento ou não de um conteúdo específico, como as lutas, por

exemplo. Na fala da P4 fica evidente que um dos fatores limitantes ao desenvolvimento desse conteúdo é a sua diferente tradição formativa que não lhe proporcionou as condições de fazê-lo. P5 demonstra também dificuldade no trabalho com esse conteúdo, não só pela falta de conhecimento técnico, como pela sua visão de que esse conteúdo possui um caráter formativo que não condiz com o que ele entende como um conteúdo de ensino apropriado para a formação do sujeito, na concepção que acredita.

Ambos apresentam suas razões e justificativas para o não desenvolvimento desse conteúdo. E não se trata, mais uma vez, de julgar a ação correta ou incorreta, simplesmente. Acreditamos que as formações continuadas, seja a oferecida pela Secretaria de Educação ou outras, contribuiriam para aprofundar o debate, no sentido de trocar experiências sobre possibilidades de intervenção com esse ou outro conteúdo específico. Nessa situação de atomização da ação pedagógica, a culpabilização ou vitimização do sujeito não contribui para qualificar a discussão e encontrar formas para desenvolver essa prática ou justificativas consistentes para não fazê-la. O que está em jogo aqui é saber onde está a centralidade do ensino: no conteúdo ou na concepção de formação humana. O que teríamos que pensar é: em que medida esse conteúdo contribui para a formação humana que se pretende? Se pensamos no esporte ou nas lutas da forma como tradicionalmente eles são desenvolvidos, temos que levar em consideração que ele contribui para um tipo de formação: com espírito competitivo, com ênfase na técnica, meritocrático, excludente e, desse modo, a tradição nos impele a desenvolvê-lo com base no atual modelo de rendimento ou, pelo menos, vislumbrando essa finalidade. Mas se pensarmos num tipo de formação humana e concepção de ensino em que se privilegia a dimensão da experiência, do valor simbólico dos elementos da cultura corporal ou da sua contribuição para alcançar objetivos mais solidários, podemos encontrar outras formas de desenvolvê-lo. O que queremos dizer é que o elemento escolhido deve passar por uma transposição didática que o transforme em um conteúdo de ensino, ou seja, a escolha de um conteúdo e a sua forma de desenvolvimento deve levar em consideração o projeto de formação que fora pensado para aquela realidade.

O que defendemos é que essa não pode ser uma decisão somente individual, sem qualquer contraponto, sem o “Outro da Razão”. Alertamos que, quando falamos de

educação pública, não se trata de decidir unilateralmente o sentido da formação de um coletivo de alunos que fazem parte de uma comunidade escolar que têm o direito de participar na discussão sobre o tipo de formação que querem e da qual necessitam essas novas gerações. Para o que, porém, na maioria das vezes, estes sujeitos não têm condições de opinar sobre as estratégias e finalidades do ensino, pois não detêm os códigos ou critérios que mediam esse tipo de debate, ficando a mercê da decisão individual de cada professor ou instituição, das imposições que trazem algumas leis e documentos oficiais ou das rasas informações midiáticas que formam as opiniões em nosso tempo. No nosso entender, a forma de minimizar as dúvidas individuais de alguns, bem como o discurso estratégico (hipócrita) de outros seria a intercompreensão, a intersubjetividade, a submissão ao debate entre os pares. A razão que estabeleceria os critérios de escolha, nesse caso, seria a comunicativa (HABERMAS, 2000). O diálogo entre diferentes perspectivas e concepções nos permite reavaliar um modo de conceber um mundo previamente estabelecido, onde, sem a pretensão de impor uma verdade única e derradeira, pode-se alargar as perspectivas de análise com a compreensão de diferentes formas de ser e estar no mundo da vida e, com isso, possibilitar a correção de determinados critérios e procedimentos dentro da sua comunidade de regras, normas e valores.

Não queremos, com essas assertivas, passar a impressão que compreendemos a pluralidade (multiplicidade, diversidade, divergências de opiniões) como algo nocivo aos grupos sociais, muito pelo contrário, concordamos plenamente que: “Diante do pluralismo da autoridade, os impulsos morais dos sujeitos se reafirmaram e retomaram o controle de sua conduta. A ética retornou, por assim dizer, do exílio forçado” (BAUMAN, 1999, p. 59). O que o autor quer dizer é que, com a perda da univocalidade da autoridade e com a consideração da pluralidade de concepções, os sujeitos são obrigados a assumir a responsabilidade pelas proposições e sobre as suas ações. “Só o pluralismo devolve a responsabilidade moral da ação a seu portador natural: o sujeito que age” (BAUMAN, 1999, p. 60). E isso é importante para a resistência a qualquer tipo de ideia absoluta ou centralização de poder. Só reiteramos que, na nossa compreensão, essa decisão não pode ter como objetivo apenas a satisfação das necessidades individuais, uma ação estratégica (HABERMAS, 2000).

#### 4.5 O acompanhamento pedagógico da EF

Este tópico nos permitirá dimensionar alguns aspectos relativos ao acompanhamento pedagógico da EF na escola dos nossos professores colaboradores, com possíveis inferências dos seus depoimentos sobre esse acompanhamento ao longo das suas passagens nas unidades de ensino por que passaram. A intenção de analisar o acompanhamento pedagógico se mostrou relevante pelo fato de que, por um lado, quando concebemos o currículo como artefato “legislador”, necessitamos da atuação do responsável por essa supervisão pedagógica através da verificação do cumprimento, ou não, do que fora determinado no documento oficial, sob o risco de possíveis sanções. Por outro lado, se entendermos o papel das orientações curriculares como “interpretativo”, como um elemento norteador da prática pedagógica, que subsidia a construção de uma intervenção coerente e articulada com o projeto pedagógico da unidade de ensino, sem o caráter determinante, mas dialógico, o pedagogo atuaria como articulador entre as diversas áreas do conhecimento e os objetivos da formação naquela escola específica.

A seguir, os depoimentos dos professores entrevistados sobre esse processo de acompanhamento pedagógico nas escolas em que trabalham ou já trabalharam:

A minha escola tem a garantia que de alguma forma que eu, é como eu te falei, a minha escola se sente, acha que eu estou contemplando. Não, é aquilo que eu te falei, eu entrego aquele negócio e não sei o que eles fazem com aquilo, nunca a secretaria de educação deu um retorno. [...] Eu sou bem visível na escola, eu sou uma pessoa visível. Mas ao mesmo tempo é como eu te falei, em algum momento eu percebo que eu sou meio que deixada de lado, no sentido que, tipo assim, a P1 a gente sabe que ela vai fazer, a gente sabe que se tiver algum problema ela vem até a gente, se tiver alguma coisa. Entendeu? É como se fosse meio assim. É, as vezes a pedagoga passa: e aí está precisando de alguma coisa? Tem algum aluno? Você está precisando me passar alguma coisa de alguém? Nesse sentido. [...] É muito difícil para alguém olhar para a educação física, não tendo o conhecimento específico da área, como se fosse só específico da área. A educação física é muito tida como algo muito específico. E, na verdade, não é, não é, faz parte da grade curricular, totalmente pedagógica como qualquer outra disciplina. Mas o olhar de um pedagogo entende-se que é específico, já ouvi um pedagogo dizer assim: não vou interferir, não posso interferir porque eu não conheço, eu não sei o quê que é educação física. Como se a educação física fosse só restrita aquela dimensão corporal, física e não é (P1).

Ajuda nada. Eu gostaria tanto. Inclusive, assim, a pessoa, eu explico, a pessoa entende, mas eu não sei se é porque não consegue, não sei porque não. Ajuda, assim, ajuda no sentido de que se precisa de material, me dão material, eu preciso de um horário para juntar duas turmas para discutir uma coisa com duas turmas para ampliar, eu preciso, eles me ajudam nesse sentido, mas do planejamento de material, por exemplo, se eu preciso discutir as questões indígenas: P2, tem um material indígena, que legal! Você já viu o site tal? Nunca tive isso. Sozinha, sozinha, sozinha (P2).

Ah! eu vou ser muito sincera, infelizmente, em nenhum momento, nenhuma dessas categorias dos profissionais é, em relação a esses itens que você falou, influenciou ou veio falar alguma coisa em relação ao planejamento, infelizmente a educação física é muito esquecida dentro da escola. Às vezes, ninguém é, lembra, só para aquele momento de festa, tem a dança, mas em outro momento, ou do PL do outro professor, que o professor de educação física não pode faltar porque, se não, para o outro professor, fica sem o PL dele, o professor regente. [...] dentro da escola a pedagoga ela deixa a critério do professor, ela fala, ela comenta assim, que a gente tem que seguir essas orientações, mas ela deixa a cri... a autonomia, ela dá bastante autonomia para o professor de educação física criar a sua, o seu planejamento, de acordo com a realidade da escola e, principalmente, por causa dos materiais, que, infelizmente, os recursos são, assim, a gente não tem tanto (P3).

Não. Não. Nós somos sós e sós. [...] Não, só nós mesmos, a gente, eu falo mesmo. A gente, mesmo, que acompanha a evolução deles né, você percebe, óbvio, como que eles vão evoluindo, na mudança de turma, de série, né, a evolução dentro da própria turma, como que eles evoluem. Mas é acompanhamento nosso. [...] Tá sonhando né, Ton. Isso é sonho. Aqui, não é só na Serra, não, tá. Eu tenho vinte e cinco anos de Vitória, nem em Vitória (P4).

Quem ajudava, no sentido de, na verdade era mais assim: perguntava se precisava de alguma coisa. Eram os pedagogos. [...] Sugestões, não. [...] Não, é mais assim: é uma coisa que parte, deveria vir, né, o pedagogo ali, mais em cima acompanhando o que tá sendo dado, mas aqui, como eu tenho liberdade, elas confiam muito no meu trabalho, então, eu já chegava e mostrava as filmagens, né, umas dez, vinte aulas filmadas eu tenho, as aulas básicas, às vezes, o mesmo conteúdo que eu dou numa turma eu dou na outra, guardadas as devidas adaptações, né, na turma do mesmo nível, lógico, terceiro ano com terceiro ano, por exemplo. E elas confiavam muito no meu trabalho, então, de vez em quando ia lá pra assistir a aula e tal. [...] Nunca, nunca, nunca. Até hoje, não. [...] Não. Até hoje, não. Talvez, não tenha nem tempo, eles, aqui no chão da escola não têm nem tempo de ler o conteúdo da matéria educação física e das outras matérias. O que acontece muito aqui, não diz respeito, diretamente ao nosso assunto, é a questão da alfabetização. Aí, eles pegam no pé, pesado, que é a grande dificuldade, né. Fazer, ensinar a ler (P5).

Os depoimentos dos cinco professores trazem evidências de que o acompanhamento pedagógico não acontece, pelo menos, da forma como eles esperam. Seja como supervisão pedagógica, no sentido de controle e cobrança, como este cargo e suas atribuições surgiram no processo de escolarização, ou como uma articulação entre as áreas do conhecimento dentro da proposta

pedagógica das unidades de ensino. Pelo que temos acompanhado e vivenciado em campo, e o que demonstra um estudo recente sobre o tema (SILVA, 2015), constatamos que em vários casos esse acompanhamento não acontece ou se restringe ao cumprimento de tarefas burocráticas, limitando-se à cobrança da entrega de relatórios ou outros documentos exigidos pela escola ou pelo órgão gestor da educação naquela rede. Percebemos, com relação ao assessoramento ou acompanhamento pedagógico, que:

Atualmente esses profissionais sentem-se sobrecarregados, desenvolvendo, principalmente, atividades burocráticas da escola, tais como emissão de relatórios, registros, levantamento de informações para a Secretaria Municipal, organização de documentos, assim como as ações voltadas para assistência aos alunos e à família, que são apontadas por praticamente todos como o fator que mais ocupa seu tempo dentre as atividades diárias da escola (SILVA, 2015, p. 73).

Tanto os professores de EF, quanto os pedagogos sentem a necessidade dessa articulação mais efetiva nas escolas, como demonstra a análise feita no mesmo estudo. Segundo Silva (2015, p. 74):

Os Professores de Educação Física, quando questionados sobre a contribuição do Pedagogo em suas práticas pedagógicas, afirmam que o Pedagogo poderia contribuir mais efetivamente. Foram inúmeros os relatos que demonstraram a expectativa de contribuições mais efetivas do Pedagogo, como o auxílio no desenvolvimento das aulas; ideias e sugestões para os planejamentos dos Professores; mediação e articulação entre o Professor de Educação Física e os demais Professores da escola. Eles dizem que, muitas vezes, se sentem sozinhos no processo de planejar e no desenvolvimento das suas aulas [...]

Como não se trata da culpabilização ou vitimização de que qualquer uma das partes envolvidas, pelo que observamos no relato dos professores e no trabalho que se debruçou sobre essa questão, compreendemos se tratar de uma situação bastante complexa, haja vista o número de atribuições e demandas que o cargo de pedagogo carrega, devido, por exemplo, à quantidade de turmas e de professores que cada um tem que atender. Soma-se a isso o fato de que a formação da maioria desses profissionais não lhes proporcionou o contato com a discussão básica sobre a EF em suas formações iniciais ou continuadas, muito menos com essa multiplicidade de concepções teóricas emergentes desse componente. E que, também, se inserem num contexto de concepção de educação que, em grande medida, desvaloriza as áreas do conhecimento que diferem do caráter cognitivista, instrumental e científico

que adquiriram prestígio ao longo do desenvolvimento da escola moderna. Dizemos isso pelo fato de que é sabido por quem acompanha a rotina escolar, e podemos identificar isso na fala do P5, que o que acontece é uma priorização do conhecimento relativo a leitura e a escrita, estes que são cobrados em instrumentos avaliativos institucionais (PAEBES, Prova Brasil). Isso pressiona os pedagogos a estabelecerem, diante da alucinante rotina escolar, uma priorização do seu tempo de trabalho para atividades burocráticas que, muitas vezes, são secundárias ao processo ensino-aprendizagem e, quando sobra tempo, promovem uma hierarquização da atenção aos conhecimentos historicamente valorizados no currículo escolar.

Toda essa problemática impede que aconteça o diálogo, a articulação entre as áreas do conhecimento que fazem parte do currículo escolar. E acaba permitindo que componentes que não seguem a lógica do conhecimento que sempre adquiriu prestígio ao longo da escolarização sejam muito prejudicados nesse processo, pois o acompanhamento mais efetivo poderia tanto avançar na questão de articulação entre os saberes, diminuindo a fragmentação do conhecimento, como permitindo que a compreensão sobre o papel do componente EF fosse mais claro no currículo, pelo lado do professor dessa disciplina e pelo lado dos demais sujeitos que produzem a cultura escolar, pois, o professor veria a necessidade de vincular os objetivos da EF aos objetivos gerais do projeto político pedagógico da escola, manobra que permitiria enxergar e corrigir as distorções e incoerências conceptuais que porventura fossem detectadas.

#### **4.6 O papel das formações continuadas.**

O entendimento do papel das formações continuadas como fórum deliberativo serviu como base para a construção das orientações curriculares da EF, nas palavras da A1, como também seria muito importante, na visão do A2, para a discussão, construção e implementação de propostas didáticas orientadas por esse documento. Porém, há indícios que demonstram que não se tratou de uma construção exemplarmente coletiva, por questões diversas, algumas das quais teremos a oportunidade de abordá-las. Assim como, fica evidente que o desinvestimento e

desinteresse nas formações continuadas que se viu na sequência desse processo de construção não contribuiu para o desdobramento que se pensava para as orientações curriculares municipais. Esse desdobramento ficará mais evidente nas opiniões dos professores entrevistados sobre a dinâmica da formação continuada da Serra, desde a construção das orientações e como se encontra atualmente. As questões que colocamos para os professores diziam respeito às suas participações nas formações continuadas e as suas opiniões sobre elas. E, obtivemos as seguintes colocações:

Frequento, eu estou nas formações. Do formato que ela está, eu não estou vendo hoje, hoje, que ela realmente tenha algum foco, que ela realmente tenha um trabalho realmente sistematizado ou se as formações estão simplesmente garantindo o espaço ainda, ou seja, vamos ter, vamos pensar em algo para preencher para a gente não perder, eu não sei realmente, mas gostei das últimas formações, o professor é da educação especial, ele é professor de educação física, mas está no grupo de educação especial, gostei das formações. E não sei se andei perdendo, uma eu sei que eu andei perdendo, mas não foram tantas esse ano, uma eu perdi, as outras eu não sei como é que caminhou, se eu demorei saber, não sei o que aconteceu, mas foram poucas esse ano. Sempre gostei de participar, acho fundamental, não só por uma questão de espaço, mas por uma questão de ser ouvido, falar, estar, conhecer, entender, ampliar, tudo o que você puder entre estar, troca de experiência, tudo o que um espaço de formação pode proporcionar, então é extremamente importante. Nesses anos tivemos muitos altos e baixos, quem sabe tivemos muitos altos e baixos, do tipo ir lá só por ir lá, lá nós só fizemos chorar, não saímos do lugar. Claro tinha, graças a Deus, pessoas ali que realmente se preocuparam, era a nossa voz lá dentro da secretaria de educação, buscava dialogar com a administração tudo o que realmente era pertinente à área, mas também eram boicotadas, a gente sabia que eram, o tempo todo, boicotadas, ou seja, não podiam trazer coisas do que a gente esperava, do que a gente, porque eles eram lá totalmente cortados. Essas pessoas até pediam para sair – não, não quero mais, estou aqui fazendo papel de bobo, não sou ouvido, não posso falar, o que realmente a gente entende de formação a gente não pode botar em prática – e agora não sei como caminhou esse ano, para te falar a verdade porque eu vi pessoas diferentes lá falando coisas diferentes, eu não sei se é, eu não sei se isso foi programado ou se é isso (P1).

Então aquele foi o grande boom, talvez, que nós tivéssemos visibilidade, eles precisavam, a formação de educação física era a mais cheia, era a que davam mais discussões. A gente ouvia falar dos outros coordenadores de área que a educação física realmente estava ali presente, não era obrigatória e estava ali presente. E quem não participou perdeu a oportunidade porque depois daí a formação ficou meio que em xeque o tempo todo, ficou em xeque, vai ter, não vai ter, vai começar quando, vai não sei o quê? Porque, o que eles queriam a gente deu na mão deles (P1).

Ton, todas. Por quê? Porque é um espaço que tem que ser preservado é um espaço único, inclusive, eu sinto falta da Universidade lá dentro, eu acho que a Universidade tinha que estar lá, os alunos de mestrado, os alunos de doutorado. Imagina como seria rico esse debate lá dentro se eles usassem esse espaço de formação, eles já têm o saber teórico. Eles iam contribuir



demais nos debates. Então, assim, eu sinto falta, eu vou, está ruim, esse ano, está péssimo, porque a coisa está solta. O [coordenador de área] era maravilhoso, C1, então, assim, eles saíram e a Secretaria de Educação não colocou ninguém à frente da educação física, da formação. E ficou aquela coisa, assim, já te falei isso aqui antes de você gravar, mas vou falar para você gravar aí. A coisa está solta, então, a cada dia é um troço desconectado do outro, não que seja, que as coisas que estão sendo levadas lá sejam ruins, não é isso que eu estou falando. Mas as coisas, a formação não tem um caminhar, de formação realmente, assim, de debate, assim, não de forma linear, assim, em linha reta, não é isso, fazendo as curvas, mas com o objetivo de chegar em algum lugar, mas não chega em lugar nenhum, porque são coisas totalmente desconectadas da outra (P2).

Eu vou ser sincera, eu não participo. Porque, no caso, é, se eu tiver que ir na formação, depois eu tenho que repor aula, então, não é vantagem, não vejo muita vantagem. Acredito que a formação devia ser, de repente, via diário oficial, uma convocação, e que depois o professor, eu acredito é, nesses momentos o professor está trabalhando, também, lá na formação ele está já no horário de trabalho dele. Então, por que ele, depois tem que estar repondo essa aula já que ele já está trabalhando, no curso. Então, por isso eu não acho justo. Por isso eu não participo da formação. [...] Já participei. [...] O ano passado, no caso, que eu participei eu gostei bastante das formações. Só que eu acho que ficou faltando um fechamento. Porque, assim, a gente falou sobre o currículo que ia estar montando, deu várias ideias muito bacanas, só que ficou no ar, não teve fechamento. Ficou faltando um fechamento. As pessoas bacanas, tudo, mas é, faltou essa parte de fechar o assunto que estava tendo na época que eram as orientações curriculares (P3).

Não. Então, o quê que acontece? Todo ano eu ia, inicialmente eu ia. Mas eu acho que teve assim não sei. Sabe? Uma coisa que, assim, não tava acrescentado muito. É melhor eu ficar na escola do que eu ir lá. Então, eu me desanimei um pouco. Muito blá-blá-blá pra pouco direcionamento. Sabe? Sei lá. Ah! parei de ir. [...] Não tá me acrescentado. Não tem, quando assim, por exemplo, quando você vê que você vai e te acrescenta, você vai, você tem o estímulo de ir. Eu perdi o estímulo, chegava lá, primeiro, pouca gente, pouquíssima gente e sem foco, assim, sem planejamento. Pra mim era falta de planejamento. De sequência. Entendeu? Aí eu desisti. Posso até voltar, né, porque a gente volta. Se você for pra gerência lá (P4).

Eu frequentei assiduamente a formação aqui da Serra até 2012, depois mudou lá os orientadores o grupo se enfraqueceu um pouquinho, e ela, vamos dizer assim, ela perdeu em conteúdo, ela teve muito boa de conteúdo até 2008, 2009, depois ela deu aquela fraquejada, a gente não sentia firmeza nos assuntos de pauta e tal. Aí, acabei, até por uma questão de cansaço, mesmo. Eu tenho duas cadeiras, como você sabe, tava optando só pela formação aqui da, obrigatória, pela escola, mesmo. E, quando eu preciso de alguma coisa, eu vou nos livros, pesquiso na internet, converso com um amigo que tá mais dentro da academia lá, o quê que tem de alguma coisa nova e vou tocando o barco. Não, que eu tenha dispensado, definitivamente, eu acho assim, imprescindível a formação continuada, mas como ela deu essa fraquejada, eu acabei, às vezes, porque tem aquela questão: você ir pra formação continuada lá, e tinha que vir um pouco aqui na escola, alguma coisa. Então, assim, algumas dificuldades, dependendo da escola, não especificamente nessa escola, alguns colegas, inclusive, se afastaram por isso, também. Aqui, um fato pontual que eu tenho que relatar é que como eu dou aula no vespertino, e nós somos três professores de educação física, aqui à tarde, havia uma escala de professores pra usar a quadra, sempre dois professores dentro da

quadra e um fora, tomando sol, sol aqui na área externa, é lógico, sem cobertura. Então, e como na questão de montagem do horário, às vezes, eu pegava primeiro aninho, segundo aninho no primeiro horário, uma hora da tarde, eu optei pô diluir o meu PL nas primeiras aulas, fiquei mais descansado, emocionalmente menos desgastado. Então, eu já pego ali, em vez de pegar uma hora da tarde, eu chego uma hora, cumpro meu PL, e uma e quarenta, uma e cinquenta eu pego a segunda aula. Porque tinha dia que eu tava fora da quadra e o horário que a agente monta, por questão de professor, aquela coisa toda, né, eu era obrigado a pegar uma turma de pequenininho. Mesmo que fosse o quarto ano, uma hora da tarde ninguém merece, só a gente que tá tomando solzinho nas costas sabe o que é aquilo, né, no pátio. Então, montei desde 2014 e gostei, isso, também, interferiu, já que a formação tava um pouco, assim, as formações de educação física estavam um pouco, assim, fracas, né, vamos assim dizer, eu tomei essa decisão e acabei gostando. Em vez de dar cinco aulas por dia, eu dava quatro, né. E aí fiquei bem melhor, ah, eu dava aula com mais disposição, até física, mesmo, né (P5).

Importante destacar que todos os sujeitos foram convidados para colaborar com o estudo a partir das suas participações nos encontros de formação continuada da Rede no ano de 2014. O que demonstra que todos, em maior ou menor grau, participam ou participaram desses encontros.

O que podemos extrair, como relevante para o estudo, do conteúdo dos seus discursos proferidos nas entrevistas, é que, de forma geral, há um descontentamento com a situação atual da formação de área na Rede de Serra. Apontam que a formação perdeu o foco, carece de objetividade, de continuidade das discussões e temáticas, sugerem que há uma falta de planejamento e de conexão entre os temas e sua relação com a práxis. A reivindicação dos professores têm bastante relevância quando analisamos que acentuou-se, desde a construção das orientações curriculares até o atual momento, a dificuldade de condições de participação dos mesmos nos encontros. O que, no momento de construção do documento, foi amplamente viabilizado de forma institucional, agora parece ser cada vez menos garantido como política de formação de professores. Com o acesso difícil, a descontinuidade e, aparente, falta de conexão entre o conteúdo da formação e as demandas dos professores, a atual falta de um coordenador ou mediador específico para a área de EF (o mesmo acontece em outras áreas), tudo isso contribui para a acentuação da fragmentação e desarticulação dessa área do conhecimento que, pelo que vimos na trajetória da sua constituição, carece de discussão, acordos, trocas de experiência e aprofundamento acerca dos seus pressupostos teóricos (concepções e sentidos) e de uma construção coletiva de

possibilidades metodológicas, pois não usufrui de uma herança de sistematização científico-acadêmica como outras disciplinas do currículo que, bem ou mal, podemos identificar nos livros didáticos. O que termina por remeter os professores de EF que desejam o encontro e anseiam por fundamentação ao isolamento de suas práticas pedagógicas sem a possibilidade da interlocução entre os pares, que contribuiria para a reflexão e, possível, mudança de rota ou justificação mais consistente na condução da sua práxis.

Percebemos que quando não há a valorização desse espaço de formação ou quando os professores não o enxergam como potencialmente capaz de ajudá-los no desenvolvimento da sua prática pedagógica, qualquer motivo se torna relevante como estratégia de desvio e evasão, como, por exemplo, o que vimos nos seus depoimentos: rotina desgastante, que faz com que o professor opte por permanecer na escola e desmembrar o seu planejamento para fugir do sol forte dos primeiros horários do turno vespertino ou a dificuldade do acesso e participação que, muitas vezes, tem que ser negociados na escola sem a mediação oficial da Secretaria. Enfim, por esses e outros motivos, vimos que o diálogo, a articulação, o compartilhamento de saberes e experiências que não acontece, muitas vezes, no interior da própria unidade de ensino, por diversos fatores, entre eles o acompanhamento pedagógico ineficiente e a falta de tempo para reuniões periódicas. Esse diálogo também se torna, cada vez mais difícil, com os pares nos encontros de formação continuada. Restringindo, cada professor, à consulta à própria consciência e aos materiais de apoio que tem acesso para decidir sobre o desenvolvimento do seu trabalho.

No relato do coordenador (C2) que assumiu no ano subsequente ao processo de construção do documento podemos observar que essas condições de participação e, conseqüentemente, interesse dos professores em participar das formações foram se deteriorando.

Quando eu assumi eu já herdei uma estrutura que já havia, anteriormente, montado com a equipe anterior, vamos dizer que a equipe anterior era só o coordenador. É, o projeto, a proposta o que tava sendo feito de formação continuada. Então, foi criada pelas, foi criada pela Secretaria de Educação as condições de participação. Participação mensal, a organização e o planejamento da Secretaria, junto com as escolas, pra que o planejamento

do professor coincidissem com o dia da formação, do encontro. Então, havia todas essas condições de possibilidade pra que o professor pudesse participar. Então, isso aí, houve a, essa permanência. Eu me lembro que, tanto no turno matutino como no vespertino, havia professores que sentiam naquele espaço um momento de, um espaço significativo de reflexão. O pessoal ia com frequência pra participar. Em contrapartida, não eram todos, a gente, enquanto isso, em alguns outros a gente via uma certa rotatividade, alguns vinham, faltavam. Mas, na média, na média dava lá uma frequência nos dois turnos de, mais ou menos, 35 a 40 professores na formação. Cheguei a calcular, um tempo, no período total, a participação total, independentemente da frequência regular ou não, mas da participação, independentemente do número de participação num ano, teve ano que houve participação, em torno de 130 professores. [...] É, havia essas condições que foi que eu herdei da gestão anterior, que eu acho que pra mim, era evidente que no trabalho que estava sendo feito anterior, que a formação é que era fundamental para o professor, era importante, era colocado como importante. Eu entrei num período de transição de Governo, havia mudado o prefeito e entrado outro, houve troca de Secretário, dois meses depois de que eu entrei e, consequentemente, houve troca, posteriormente, da direção do departamento de ensino. Trocando a direção do departamento de ensino, trocou, junto com essa mudança, a ideia de formação, a ideia de formação. Tanto da concepção, como da forma. E aí, a partir dessas mudanças, é que começaram a haver os embates, os choques sobre as concepções dos formadores e a concepção da direção do departamento de ensino C2).

O relato do C2 demonstra que haviam condições de participação dos professores nos encontros de formação continuada da Rede de Serra. Apesar da rotatividade dos professores que participavam das formações, percebemos que havia esse esforço para garantir esse espaço de discussão da área, instituído pela Secretaria de Educação e valorizado pelos professores. Mas o fato é que esse espaço que fora conquistado pelos professores, com a mudança de governo, e, consequente, mudança na condução da formação continuada de professores, as condições foram se deteriorando, de acordo com os relatos dos professores e coordenadores entrevistados. Como fica evidente, também, no relato do C1, quando retornou ao cargo em 2014.

E muito triste, muito triste. Não, triste a ponto de me despotencializar, mas, como que eu diria... atento aonde eu estava pisando, porque a coisa tava muito minada, assim, no sentido de que havia uma movimentação para se acabar, mesmo, com a formação presencial, e ela ser toda a distância. [...] Eu quero tocar num assunto aí que eu acho relevante. É... não dá pra ficar no blá-blá-blá, na formação, formação não é espaço para blá-blá-blá, acho que deveríamos fazer duas coisas distintas, cheguei a propor um fórum, um fórum e uma formação por oficinas, Não tá descolado, não tá descolado. Um fórum que a gente venha pra brigar, pra falar, pra xingar [...], pra xingar os jogos olímpicos, pra a gente xingar quem a gente quiser. E uma oficina que eu aprenda a dançar, a rebolar, a fazer capoeira, a jogar futebol. Porque se não, amigo, ninguém aguenta, nós temos uma relação corporal que quer, que quer. [...] Vá dar quatro pulos de cabeça pra baixo aí, faça uma outra coisa pra sentir como é que isso passa pela pele. Eu acho que é por aí, um

pouco, também. [...] Que perpassa pela perspectiva financeira, que eles alegam, que eles alegam. Perpassa, também, por concepção de mundo, de escola, de professor, de formação das pessoas que estão lá dentro produzindo formação (C1).

O C1 revela uma preocupação com os rumos da formação continuada, recentemente, na Rede. Segundo ele, há indícios de que a formação poderia ser desenvolvida num outro formato, que seria à distância. A ideia reduziria custos e minimizaria os “transtornos” de tirar os professores das escolas para participarem dos encontros. Ele demonstra essa preocupação porque entende que, além dos encontros fortalecerem politicamente o grupo de professores, a intervenção com a EF tem uma peculiaridade que requer dos professores uma relação com o conteúdo que é corporal. As trocas de experiências não poderiam prescindir, segundo ele, de um fazer que é corporal e que necessita a presença dos professores para experimentarem possibilidades de desenvolvimento das práticas corporais. Nessa linha, sugeria que a formação caminhasse de duas formas, um fórum de discussão e oficinas pedagógicas. Porém o que vimos foi um gradativo enfraquecimento dos encontros de formação continuada desde a construção das orientações curriculares até o presente momento.

Esses e outros fatores, que demonstram a complexidade dessas relações institucionais, podem explicar o esvaziamento da formação no decorrer dos últimos anos, decréscimo esse que já começara a ser notado há algum tempo. Tinha-se em 2006 cerca de 100 professores (de um universo de 125 professores, entre efetivos e contratados) frequentando as formações, e chegamos em 2014 com uma participação média, de acordo com a planilha de frequência dos coordenadores da formação, de 27 professores de um universo de 403 (entre efetivos e contratados)<sup>5</sup>. Podemos notar que, em 2006, o quadro de professores era menor, pois não havia, ainda, professores de EF lotados nas Unidades de Educação Infantil. Muitos desses novos professores foram convocados após os concursos públicos de 2005 e 2012, também para atuar na educação infantil, o que fez aumentar o número de professores efetivos na rede e, inversamente, vimos diminuir a participação dos professores nas formações continuadas de EF.

---

5 Relatório do portal da transparência da Prefeitura Municipal da Serra de dezembro de 2014.

Soma-se aos fatores anteriormente expostos a quase impossibilidade dos professores da educação infantil de participar dos encontros, pois eles não tem reservados todos os planejamentos semanais em um só dia, o que inviabiliza a sua saída da escola, a não ser por um acordo interno ou convocação oficial. O acordo interno se dá quando há essa abertura para o diálogo com o(a) diretor(a). No entanto, nos últimos anos, não foi emitido nenhum documento oficial que orientasse esse tipo de acordo. Alguns professores que atendem ao segmento das séries iniciais do ensino fundamental começaram a passar pelo mesmo problema, como foi denunciado por uma professora na formação e nas falas dos professores P3 e P5, pois, em muitos casos, também não lhes foi garantido um turno inteiro de planejamento semanal, o que possibilitaria a sua saída da escola sem prejuízos.

Nas entrevistas e em conversas fora do ambiente de formação continuada encontramos outros motivos por que alguns professores não se fazem presentes nos encontros. Uns por não perceberem qualquer contribuição que a formação possa oferecer, atualmente, para a sua prática pedagógica, pois acreditam que tem experiência suficiente acumulada ao longo dos anos de magistério para desenvolver as suas intervenções. Outros, por discordarem do viés que a formação vem seguindo, principalmente após as orientações curriculares, também se fazem ausentes nas formações. Não somente pela perceptível falta e continuidade das formações, mas também, pela crítica feita a um tipo de intervenção que privilegia o esporte, pelo qual as práticas de alguns desses professores são balizadas, críticas que muitas vezes são entendidas como um ataque direto ao seu trabalho e ao que acreditam, em suma, às suas identidades forjadas ao longo de sua trajetória formativa e que começaram a ser contestadas pós-MREF, como apontaram Machado (2012) e Caparróz (1997).

O fato é que, com a formação continuada enfraquecida, perde-se um importante espaço de discussão sobre os rumos da EF na Rede. O que acaba por dificultar consideravelmente qualquer tentativa de construção coletiva de procedimentos didáticos baseados nas orientações curriculares da Rede, intenção prevista pelos seus autores (principalmente, o A2) e que ficará mais clara quando tratarmos das expectativas que tinham quanto ao papel de uma proposta como essa. Nesse aspecto, concordamos que

[...] a Formação Continuada precisa contemplar a reestruturação da prática docente tanto pela contínua reflexão e reconstrução de novos saberes científicos e pedagógicos produzidos na Formação Inicial, quanto pelos saberes adquiridos pela experiência. Isso significa que a formação docente não se restringe a aprendizagem de conceitos e conteúdos, mas da constante reflexão de sua ação pedagógica [...] (AZEVEDO et al, 2010, p. 257).

Recorrendo à análise sociológica de Bauman (2001; 2004) podemos compreender que a formação continuada em serviço ou qualquer outro espaço que se destine à discussão e deliberação dos acordos referentes a uma comunidade, ou Rede de ensino, deveria se caracterizar como um resgate do espírito da “ágora grega”, este espaço que representava uma interface entre as esferas públicas e privadas. Segundo o autor:

[...] faz-se necessária uma reorientação da eclesía para a ágora, para esse espaço em que o público e o privado se encontram, onde não apenas se faz uma escolha dentre as opções disponíveis como se examina, questiona e renegocia a gama de opções. E o primeiro passo assim que tem lugar a reorientação é reconstruir a ágora para adaptá-la a essa tarefa. Não será coisa fácil, considerando o perigoso estado atual da esfera público-privada, da qual o público recuou para buscar abrigo em lugares politicamente inacessíveis e o privado está a ponto de retirar-se para a própria auto-imagem. Para adaptar a ágora aos indivíduos livres e à sociedade livre, é preciso interromper ao mesmo tempo sua privatização. É preciso restabelecer a tradução do privado para o público (BAUMAN, 2000, p. 112).

Queremos insistir na ideia de que todo processo de construção de uma proposta que objetive a coordenação das ações dos sujeitos em uma comunidade deve ser coletivo. Para isso é necessário que todos tenham condições de se colocar no debate. Este que deve se pautar pela horizontalidade entre os envolvidos e onde todas as posições devem ser consideradas. O que não quer dizer que todas devem ser aceitas, apenas porque são diferentes. Mas também que nenhuma pode ser considerada superior *a priori*. O que Bauman (2000) nos mostra é que as subjetividades só podem aparecer numa sociedade autônoma, esta que só existirá quando os indivíduos forem livres para escolher e conscientes da responsabilidade dessa escolha. Significa que a fragmentação, o isolamento, a evasão ou o desvio que podemos notar com relação aos professores de EF investigados não ajuda a produzir as condições de se agir autonomamente. Atende, por um lado, às ações estratégicas de alguns, e, por outro, causa mais insegurança naqueles que buscam

respostas para o “ainda não”. Para nós, nesse exemplo da retirada do papel de mediador, podemos observar que, se por um lado não interessa mais ao Estado uma postura legisladora dos modos de agir dos sujeitos (no caso os professores de EF), de outro, também não interessa ser o provedor das condições de intercomunicação entre os sujeitos. Como disse Bauman, o Estado perdeu seu poder opressivo, mas também o seu poder capacitador.

#### **4.7 EF O papel das Orientações Curriculares segundo os professores de**

Quando nos referimos aos documentos de orientação ou diretrizes curriculares percebemos posicionamentos aproximados e outros completamente distintos. Apropriações dessas propostas que convergem e divergem em alguns pontos. Todos concordam, em suas entrevistas, com o fato de que a Rede de Ensino de Serra deve ter um direcionamento, um eixo que oriente os encaminhamentos dados pelos professores nas escolas. Mas a forma como cada um entende o que seria esse direcionamento ou se apropria desse documento nos revela o alcance que uma proposta desse tipo adquire como referência para a prática pedagógica dos professores.

A posição da professora 1 é a seguinte:

Diretrizes você tem que ter, direção você tem que ter. Algo não pode está tão aberto assim que você não tenha, não saiba explicar ou saia catando coisas, eu acho que não dá para ser. Então, você tem que ter, você tem que ter um direcionamento no seu trabalho, você tem que planejar, você tem que ter um objetivo. O papel do, o professor de educação física tem que parar de se preocupar com a atividade, ele tem que começar, parece que a finalidade da educação física é a atividade em si, é jogar, é esse movimento. Ele esquece que antes disso você tem um objetivo e você tem que, a partir do seu objetivo, do que você busca, e aí sim você vai organizar essas atividades. Então, a gente, antigamente, estava muito fechado nisso, por isso usava a ginástica e nem sabia porque estava fazendo. [...] O tal do não ter o livro didático, graças a deus, aí sim eu vou de dizer que eu não quero isso não, apesar de eu ter feito o meu próprio livro didático, mas só que é uma construção minha, é uma construção minha que eu, pra mim tem sentido, ela tem significado, ela é uma, é fruto de uma trajetória, é contextualizado, porque eu tenho muitos anos dentro dessa escola. Então, assim, eu conheço de quem, de onde eu estou falando, conheço por quem eu estou falando. Então, assim. E, ao mesmo tempo, essa abertura que agente tem, às vezes, nos causa uma certa ansiedade. Será que eu estou fazendo certo? Será que minha escolha é certa? Isso dá uma certa



ansiedade, dá uma certa frustração e uma insegurança muito grande. Mas, aí é aquela história, o que você, antes disso tudo, dessa, você, qual o seu objetivo? Qual é o seu olhar para aquilo que você está fazendo? [...] Talvez, uma grande dificuldade do professor de educação física, por não ter o livro didático, é fazer essa sequenciação que eu fiz, essa forma, meio que... Mas só que, talvez, ele mesmo não queira, porque ele não queira se fechar (P1).

A P1 entende que se faz necessário um direcionamento, um norte, mas chama atenção para o fato de que é importante que o professor seja autor na construção do seu currículo específico, da sua proposta de intervenção. Ela rechaça a ideia de um livro didático que determine um certo universalismo, porque cabe ao professor, conhecendo a realidade em que trabalha, organizar o aprendizado de acordo com a necessidade e potencial dos seus alunos. Claro, observamos que isso requer uma certa maturidade profissional, tanto no que diz respeito ao conhecimento da comunidade escolar quanto à experiência em organizar o processo ensino-aprendizagem, articulando concepção, método, finalidade, objetivos, conteúdos e avaliação, por exemplo, de modo a conseguir, como ela relata, produzir o seu próprio material didático e se reconhecer nele. Isso, por sua vez, causa uma certa ansiedade e insegurança quando se adota essa atitude de protagonismo. Situação que pode ser menos angustiante quando há a possibilidade de estabelecer parâmetros avaliativos a partir do diálogo com seus pares, por exemplo. Que é o que defendemos, pois, tanto seria produtivo para a P1 poder receber a contribuição de outros pontos de vista que enriqueceriam o seu trabalho, quanto o seu trabalho poderia servir como referência para a construção de outras intervenções na Rede.

A opinião da professora 2 complementa esse raciocínio quando demonstra que essas questões didáticas não estão resolvidas na área.

Uma questão que ficou aberta, e eu falei muito disso lá e ficou aberta, e constou no documento, é o que me incomoda veementemente. Por exemplo, assim, eu trabalho um determinado tema. Quando é que eu volto nele? Como é que é esse caminhar dos conteúdos, dos temas, ou não sei se é por tema? [...] O que está lá é isso que eu acabei de te falar agora. Depois das diretrizes prontas, a dúvida da educação física é: o que trabalhar de primeira à quarta? O que trabalhar de quinta à oitava? Se você trabalha a mesma coisa toda vida, porque tem professores que trabalham a mesma coisa a vida inteira, e não há, e não é, pior ainda, não é de forma espiralada, e aí o quê que tem que ser? O que está nas diretrizes é isso, assim, a dúvida da educação física ninguém sabia colocar. [...] Mas uma coisa que eu não concordo é com a determinação, vamos voltar no BNCC de novo, porque a questão é que o conhecimento é espiralado, mas quando você determina o que tem que ser em cada ciclo, você limita, e eu sou contra os limites, porque o professor, às vezes, está lá na frente, e eu não estou falando de mim não, está lá na frente e aquele conhecimento naquele

ciclozinho só ali, sem ser espiralado ainda. Se o conhecimento é espiralado, como é que podem dizer que eu tenho que trabalhar o esporte, o esporte no primeiro ano, lá está no BNCC, esporte, primeiro ano e o esporte no quinto ano? O esporte no primeiro ano é só o fazer e o esporte no quinto ano você já começa a discutir algumas questões sociais. Por que eu não posso discutir? Primeiro, por que tem que ser esporte aqui? E, segundo, por que eu não posso discutir questões sociais da base? O que impede? Tudo é uma questão de linguagem. Por que não pode? [...] A gente tem que discutir para ver se é isso mesmo (P2).

A P2 também revela esta dúvida, que ainda não foi resolvida pela área, que é justamente esse “caminhar” dos conteúdos da EF. No seu caso, como ela trabalha por temáticas que conduzem o desenvolvimento e discussão dos elementos da cultura corporal, a dificuldade se encontra no fato de não saber como estruturar esse processo ao longo dos anos, de garantir a continuidade dos temas e conteúdos de um ano para o outro, complexificando-os e ampliando-os ao longo do currículo escolar, sem que os conteúdos e temas se restrinjam a ciclos ou séries, mas explorando os limites de cada conteúdo em cada realidade de ensino. O que nos sugere pensar que, apesar da relevância e consideração da emergência e contextualidade dos temas que procura desenvolver, também não quer abrir mão das características organizacionais, sistemáticas e deliberadas do processo de ensino-aprendizagem.

Com um apelo diferente, a professora 3 também reivindica para a área uma organização curricular mais clara e consistente. Segundo ela afirma:

É, com a sistematização, acredito que a educação física seria levada mais a sério. Porque a gente pega no sexto ano uma sistematização de tal, de português, uma sistematização de história, o professor, no quinto ano, no sexto ano, no primeiro trimestre ele vai dar tal conteúdo, no segundo trimestre ele vai dar tal. Por que a educação física tem que ser diferente? Porque que, ao meu ver, por um lado, tem uns professores que também, alguns professores que não aceitam essa sistematização porque falam da questão da autonomia, só que, enquanto tiver isso a educação física não vai ser levada a sério. Por que os professores de história, matemática, português, que estão na escola, eles não reclamam dessa autonomia? E tem que seguir aquele currículo, e os alunos levam a sério. Por que a educação física, também, tem, é, eu sinto que, às vezes, porque vai chegar assim, ah! professor, de sexto ano primeiro trimestre vai ter que trabalhar capoeira no primeiro trimestre, do sexto ano. O que acontece? Lógico, muitos professores não vão saber, aí que eu acho que não chega a ser autonomia, chega a ser comodismo. [...] Mas, é o que eu falo, educação física só vai ser levada a sério quando tiver uma sistematização que nem as outras matérias, quando tiver o poder de reprovar, quando os alunos virem que não é oba-oba, que tem uma ordem, tem uma organização (P3).

Para a professora (P3) esse documento deveria ter um caráter mais prescritivo,

diretivo, fechado, com conteúdos e objetivos prefixados e discriminados ao longo das séries, de forma a apresentar uma sistematização mais rígida e universalizante, seguindo o exemplo do currículo paulista, com o qual ela trabalhou. Isso, na sua opinião, colocaria ordem no caos instalado na nossa área do conhecimento e elevaria a disciplina EF ao mesmo patamar, em termos de reconhecimento e prestígio, dos demais componentes curriculares. Cabe ressaltar um outro apontamento importante que a professora faz, que diz respeito à certeza de que um currículo desse modo estabelecido garantiria que os alunos tivessem acesso aos conteúdos. Segundo a nossa análise, percebemos que o que a professora deixa claro é que com um currículo instituído dessa maneira se torna mais passível de ser controlado, no que diz respeito à sua execução, ao seu monitoramento e avaliação. Ao passo que quando analisamos as falas dos demais professores (P1 e P2) não verificamos o mesmo entusiasmo com relação a possibilidade de serem submetidos a um currículo com essas características. Eles enxergam a necessidade de um direcionamento para a área, mas que isso esteja colocado como possibilidade de trabalho com esses temas e conteúdos, e não como determinação expressa que deva ser cumprida independentemente do contexto de trabalho.

O depoimento do professor 5 vai, justamente, nessa direção. Como podemos avaliar na sequência.

Eu não vejo com maus olhos se esse documento, ele apenas der, assim, apontar sugestões. Oh, sugerimos trabalhar esse conteúdo aqui pra essa faixa etária. Sugerimos. Porque tem que vir pro chão, pra realidade pra ver se aquela sugestão pode ou não ser aplicada. Por exemplo, tem quadra? Dança, tem lugar pra dançar na escola? Sei lá, dando umas ideias aqui, né. Então, assim, eu acho interessante se você tiver um norte, uma linha: oh, sugerimos isso, isso, isso. Eu acho que facilitava. Tem que ver, também, se vai ter o material didático, né, pra que aquilo, aquele objetivo seja alcançado. Então, isso eu vejo como um ponto positivo se houver um norte. Agora, se houver como determinação, aí eu vejo como extremamente negativo. Porque, às vezes, quem determina não sabe o quê que o professor lá na, vai sofrer naquela escola (P5).

Com uma justificativa diferente, o P5 também não concorda com qualquer tipo de imposição curricular. No seu caso apresenta o argumento de que as condições estruturais e materiais devem ser levadas em consideração na hora de elaborar qualquer proposta. Segundo ele, o desconhecimento dessas condições produz distorções entre o que é pensado, projetado por quem está fora da sua realidade e o

que é exequível. E que isso traria sofrimento para o professor que não tem as condições adequadas de materialização desse tipo de proposta, alheia ao contexto de trabalho. O que seria interessante, segundo ele, é construir possibilidades didáticas de desenvolver os diferentes conteúdos da EF como sugestões para que o professor possa desenvolvê-las, de acordo com o seu contexto de atuação.

#### **4.8 O papel das Orientações Curriculares segundo os coordenadores da área EF**

Entre os dois coordenadores de área, com quem conversamos, percebemos divergentes formas de conceber as orientações curriculares. São diferentes perspectivas de currículo que cada um carrega, o que, por sua vez, reflete na forma de tratar um componente curricular como a EF. O coordenador 1 apresenta em seu discurso aproximações com uma visão de educação que rejeita qualquer tipo de sistematização ou didatização dos conhecimentos, mas perceberemos que, na prática, esse pensamento apresenta contradições.

Não tem como homogeneizar. Uma aula que fale assim: legal, vou repetir. Não rola, não tem como homogeneizar. Eu acho que a discussão aí tem que ser assim oh: Pensarmos em possibilidades de movimento, sair desse negócio de cultura corporal. Porque você fala assim: cultura corporal, aí vem a ginástica, não sei o que, aí você quer didatizar, eu acho que quando didatiza mata, porque engessa. [...] Esse negócio de sistematizar conteúdo isso é balela, isso é pra dizer quem passa e quem não passa. Isso é pra dizer o tipo de conhecimento mais importante. É balela, eu não quero, eu quero a minha aula bagunçada. Eu sei lá que hora que entrou a capoeira, eu sei lá que hora... Eu sei que lá no início do ano eu botei tudo bonitinho, oh, um brinco quando eu vou apresentar para a pedagoga, ela baba. Olha o objetivo, primeiro, segundo, tá tudo lindo. [...] Aí, amigo, é, eu não sei em que hora vai acontecer. Eu sei é que vai acontecer, e tem coisas que eu preciso fazer elas acontecerem. Entendeu, Ton? Eu não tô lá de graça, eu não tô lá esperando. Entendeu? (C1).

O C1, no momento da entrevista, não estava mais à frente da coordenação de área e, portanto, tinha retornado à escola. Ele relata a sua visão de área e, de certa forma, o seu entendimento de como isso se processa na intervenção lá no chão da escola. Vê com desconfiança essa questão da didatização do ensino, de sistematizar o conhecimento. Tenta fugir, segundo ele, de uma homogeneização do processo ensino-aprendizagem, entende que a aprendizagem se dá de forma diferente do que o sequenciamento didático pode prever. O currículo, na sua opinião

é um movimento que não pode ser esquematizado de maneira “apriorística” numa proposta formal. Complementa ele dizendo:

Eu não gostaria, não gostaria de ter um carrasco, um júri todo dia me perguntando: e aí, cumpriu? Cumpriu ou não cumpriu? [...] Eu não quero isso, cara. Aí volto ao cinismo, eu penso que tem algumas coisas que são mínimas, cara, são mínimas. Não tem como passar pela escola, numa aula de educação física, sem ter acesso à corda, não tem como você passar pelo quinto ano sem entender o que é um voleibol. Se você gostou ou não gostou, é outra coisa. Mas você... é obrigação minha e sua saber o que é manchete. Se você vai fazer ou não vai, se tá fazendo certo ou errado, não me interessa. Mas que você chegar num quinto ano e perguntar: gente, o que é uma manchete no voleibol? Ou, o que é o voleibol? Os meus primeiros anos, oh o voleibol deles? Jogar a bola por cima da rede. A bola vai por cima do muro, a bola cai, a bola quica. Vocês estão jogando o quê? Voleibol. Professor hoje vai ter voleibol? É aquele o voleibol deles, cara. Aí a bola vai, vai quinhentos atrás da bola, e quem tá do lado de cá, já passou pra cá. O que é que vocês estão jogando? Voleibol. Aí eu vou dizer: no segundo ano a gente sistematiza, a gente vai dizendo assim, gente, então, aí agora tem um tal de que a bola não pode cair. Ah, é? É. E aí eu acho que vai. Entendeu? Complexificando a coisa. Não dá pra sair dessa movimentação sem entender, por exemplo, não trabalho, nem com dança, nem com luta (C1).

Ao mesmo tempo em que percebemos que não concorda com uma sistematização do ensino *a priori* ou de um certo tipo de cobrança por produtividade, que não condiz com os processos de ensino-aprendizagem, ele (C1) demonstra que, na sua prática, prioriza conhecimentos que são essenciais e que devem ser complexificados ao longo do ano e das séries, o que caracteriza uma sistematização do ensino. A diferença é que essa seleção e sistematização é própria, contextualizada, tem a autoria do professor. Porém, volto a uma questão que nos preocupa desde o início do estudo que é: quais os critérios de seleção dos conhecimentos e da forma como trabalhá-los? Por que não trabalhar lutas e danças? Por que esses conhecimentos escolhidos são mais importantes que outros não selecionados para esse contexto de aprendizagem? Que articulação esses conteúdos selecionados, os objetivos a serem alcançados com eles e a concepção de ensino têm com o projeto pedagógico da escola? Quem decide isso? O professor sozinho? Os alunos também? O professor e o pedagogo? A comunidade escolar? A Secretaria de Educação? O documento de orientação curricular? O livro didático?

Sentimo-nos à vontade para colocar essas questões nesse momento porque sabemos da competência para a leitura do contexto de atuação que o ex-coordenador e, agora, professor tem. É provável que ele tenha todas essas

justificativas bem elaboradas, mas, infelizmente, não aprofundamos essas questões na entrevista. Mas essa reflexão nos ajuda a pensar a quem cabe, em última instância, estabelecer esses critérios de seleção, sistematização e avaliação dos objetivos e conteúdos de ensino de uma escola inserida em uma comunidade e vinculada a uma Rede. Voltamos à reflexão que Habermas (2000) não nos deixaria esquecer e que, justamente, ele a elabora como contraponto a uma visão relativista que entende como legítima a epistemologia da consciência, na qual cabe ao juízo individual, única e exclusivamente, estabelecer os critérios de escolha (normas) sobre os modos de agir. O que entendemos ser um equívoco, pois, baseado nos pressupostos teóricos que embasam o nosso estudo, somos convencidos de que ninguém sozinho pode se autoproclamar capaz de acessar ou estabelecer a verdade transcendental sobre qualquer ação em sociedade. Segundo Habermas (2000), e o próprio Bauman (2010), o meio mais justo de avaliar e decidir sobre esses processos ainda passa pela intercompreensão ou intersubjetividade dos envolvidos. Obviamente, esses envolvidos precisam estar esclarecidos suficientemente quanto aos critérios de validação dos enunciados para participarem livremente do debate.

Nas palavras do coordenador 2 percebemos o quão importante se torna o papel dos intelectuais da área na tradução entre as diferentes tradições da EF.

Pois é, é uma questão importante que tem que ser colocada. Uma coisa é o professor que tem condições de autonomia suficiente pra poder ele estruturar os seus recursos e ensinar o currículo da educação física, fazer ele chegar ao aluno em toda a sua plenitude e amplitude. Outra coisa, são os professores que estão em formação, estão no começo, ainda não têm essas condições suficientes pra poder ele, por ele mesmo, estruturar a sua prática, de forma que produzir autonomia do aluno, no sentido dos valores, das atitudes, conceitos, procedimentos, enfim, no sentido geral. Esses documentos, eles se tornam, sim, referência para o professor, são referências, sim, para o professor. E importantes, e, ainda mais, para um professor que trabalha numa Rede que tem condições precárias para o seu planejamento, uma sobrecarga de trabalho que não tem tempo pra pensar e que, e, ainda mais, sem referência alguma, dentro do próprio município sobre o quê que o município, no sentido dos professores, da área, pensam sobre o quê que deveria ensinar e que sujeito deveria ser formado pela educação física. Não tendo isso, então, fica a critério de cada um, na sua experiência, na sua particularidade, fazer o quê que acha que tem que fazer e, muito menos, sem avaliar o que fez. Aquilo que você pensava, o que você fez, e o que você fez e aonde é que você chegou, dentro da educação física. Isso aí é um desafio. O desafio tá colocado (C2).

Esse é o desafio, tentar construir condições de horizontalidade no diálogo entre os pares. Para que percebamos que há situações em que uma experiência de

construção e sistematização de uma proposta de intervenção pedagógica pode servir de referência para os demais colegas. Assim como essa proposta pode e deve ser colocada para reflexão e crítica dos pares. Pensamos que todos tendem a avançar com tais atitudes. Da mesma forma que temos professores com dúvidas em relação a como desenvolver certas temáticas e conteúdos da EF, existem àqueles que cristalizaram a sua prática como se fossem imunes à crítica ou à mudança dos paradigmas que constroem os sentidos dessa prática. O coordenador complementa:

Dado o contexto e a realidade que tava a educação física, quando eu passei a ser coordenador, você vê que o desafio era muito mais do que uma questão de concepção, é uma questão de a aula acontecer, a aula acontecer, ou seja, porque eu acompanhava também algumas, dava formação para os pedagogos, pra falar sobre a concepção de educação física a partir das diretrizes, o quê que é educação física a partir das diretrizes, como foi discutido na área. Então, tanto se falava de experiências positivas da educação física, quanto negativas, no sentido de ausência de proposta, não sei por quais motivos, se seria adoecimento ou fuga do próprio papel, enfim [...] Sistematizar a prática, registrá-la e colocar pra discussão: oh, o que eu penso da educação física, como eu atuo na minha escola, como que eu, tanto do ponto de vista da relação do professor com a aula, porque em alguns momentos a gente colocava como uma reflexão do professor, ele como professor da escola. Como é que ele se articula dentro da escola, de forma que ele possa criar condições de possibilidade para que a aquilo que ele pensa possa acontecer? Isso, também, é uma dimensão da educação física que mudava e que variava de contexto pra contexto. Alguns eu via uma participação mais ativa em conselho de escola, participação nas reuniões da escola de uma maneira mais ativa, que ele construía as condições. Em contrapartida, a gente poderia ver escolas com estrutura, vamos dizer, razoavelmente boas a ele trabalhar, e que é quase uma inexistência de proposta, enquanto atuação do professor (C2).

Acreditamos, a partir das evidências que observamos e dos pressupostos teóricos que norteiam a nossa pesquisa, que torna-se urgente o diálogo para o estabelecimento de acordos, critérios, normas e valores no interior de uma comunidade como a da EF escolar da Serra. Ao mesmo tempo, em que não é o caso de uma simplória culpabilização do professor, dadas as condições de gestão, formativas, estruturais e financeiras em que se encontra o exercício da profissão na Rede. Não se trata, entretanto, de simplesmente vitimizá-lo em todas as situações que envolvem a práxis pedagógica. Ainda que as condições de trabalho não sejam as mais adequadas, em cada contexto, isso não exime o professor de apresentar uma proposta de intervenção que, sujeita às críticas que invariavelmente existirão e submetida ao diálogo dos envolvidos, deixe claro o porquê de uma intervenção com esse componente curricular naquele nível do ensino básico, justificada pelas condições reais.

Vimos que os saberes escolares são constituídos numa grande dependência das condições escolares e entre elas se destacaram os materiais e instalações disponíveis, chegando a gerar sua aparição ou exclusão em função da disponibilidade de recursos didáticos. Mesmo que tal elemento seja imprescindível na constituição dos saberes escolares, pois circunscrevem sua exeqüibilidade, estes não poderiam ficar à mercê das disponibilidades de recursos (SOUZA JUNIOR; GALVÃO; SANTIAGO, 2010, p. 194).

A luta por melhores condições se dará, também, em outras esferas institucionais. E, pensamos que não é o caso de aguardarmos apenas quando as condições forem ótimas para propormos uma intervenção minimamente qualificada. Percebemos que, se por um lado há a negativa de alguns em apresentar propostas por falta de condições de desenvolvê-las, seria perfeitamente legítima a justificativa das administrações públicas de não oferecer as condições necessárias por falta de propostas consistentes.

Na tentativa de construir coletivamente esses caminhos, segundo o C2, foram empreendidos esforços de iniciar esses debates sobre a definição de procedimentos que pudessem auxiliar os professores na sua prática, a partir do documento.

Lembro de um momento assim: central lá, que houve uma discussão muito intensa, a gente teve dificuldade de entrar em consenso sobre definição dos objetivos de ensino pra área. Alguns achavam que isso seria retrocesso, ao que a educação física foi feito, que apresentou diretrizes, e que a gente estaria retrocedendo, porque estaria fazendo lista de conteúdos, de novo. E, outros não, entendiam que era preciso definir objetivos, pensar sobre a área, agora, delimitar, mais ou menos, como é que deveria ser a sequência, a dosagem dos conteúdos. [...] E eu não consegui sair da discussão sobre a ideia da proposta. A gente ficou só na ideia se deveria ou não, a gente não conseguiu decidir sobre o que poderia se fazer pra melhorar (C2).

Numa visão que rejeita a ideia de uma perspectiva tradicional de currículo, que acredita que estão dadas as finalidades da educação, restando apenas descobri-las ou que o desenvolvimento do currículo se resumiria a “uma questão técnica” (SILVA, 2005, p. 24), nessa concepção, que rechaça esse tipo de currículo, não faria muito sentido uma diretriz que estabelecesse de fora e *a priori* os objetivos, a ordem dos conteúdos, por exemplo. Mas isso não descarta a necessidade da intercompreensão dos pressupostos que subsidiam as construções de procedimentos didáticos para os conteúdos básicos desse componente curricular naquele contexto específico. Certo de que não há só um caminho a ser seguido com um tema ou conteúdo, é



necessário construir possibilidades de trabalho para o componente naquela Rede de Ensino, principalmente, em se tratando de um componente curricular que precisa construir e fundamentar o “ainda não”. “Nesse contexto, entendemos que a ausência de projetos curriculares de EF na maioria das escolas e, particularmente, a falta que sente deles uma porção importante dos professores é um claro sinal dessa transição” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 12).

Parte dos professores de EF que entrevistamos tem restrições a um tipo tradicional de currículo, que desconsidera a autonomia e a contextualidade do processo educativo. Por outro lado há os que defendem que o currículo deve ser mais prescritivo e determinante, porque só assim se garantiria que os alunos tivessem acesso aos conhecimentos a que têm direito. Mas há, também os que escolhem o seu próprio lado e usam dos mais complexos pretextos e argumentos para justificar a ausência de proposta e de intervenção, criam, como disse A2 e C2 em entrevista, uma espécie de “cortina de fumaça” para esconder a falta de intervenção pedagógica. Nesse último caso não temos certeza de que a intersubjetividade, o esclarecimento ou a comunicação seriam suficientes para uma mudança de postura.

#### **4.9 O papel das Orientações Curriculares segundo os assessores da Universidade e Subsecretaria Pedagógica**

Veremos, nesse tópico de análise, as concepções de currículo que trazem os professores da Universidade que assessoraram a construção do documento de orientação curricular da área de EF e, também, o ponto de vista da Subsecretária Pedagógica da Rede de Serra, que teve participação importante como representante da Secretaria de Educação nesse processo. Ao expressar sua opinião sobre o papel das orientações curriculares diz:

Olha, na minha [opinião], ela tem que, [ela] organiza o que é trabalhado na escola. Então, e como a nossa não é uma diretriz conteudista, de relação de conteúdo. E ela envolve assim, vários textos para a reflexão do professor, pra conhecer. Como que acontece a educação física? O que é importante trabalhar hoje na escola? Então, pra mim, ela dá um direcionamento de cada área. Entendeu? Ela facilita a unidade da escola, quando a escola, igual, a gente conhece várias escolas que trabalharam mesmo com as diretrizes, o professor, não é que unifica, no sentido de dar a mesma coisa em todas as escolas, cada escola tem sua realidade e a sua especificidade,

mas ela direciona o trabalho. [...] Então, a nossa diretriz, ela tem, ela tem definida a concepção, ela tem definida assim, o que trabalha cada área. Então, não é um documento que determina lá quais os conteúdos que tem que ser trabalhados, não é um documento seco, mas é um documento reflexivo, é um documento que contribui com a prática pedagógica do professor (SP). [grifo nosso]

A observação da Subsecretária procede quando analisamos o documento, pois na sua concepção e formato, a diretriz curricular da Serra procurou se apresentar como um texto, ou vários textos, que buscam despertar o olhar dos professores da Rede para uma perspectiva mais reflexiva e democrática de currículo, sem muita preocupação de indicar caminhos metodológicos restritos e permitindo que cada professor ou cada unidade de ensino pudesse construir os seus percursos didáticos. Mas aponta, é claro, uma visão de educação, de formação humana que tem como pressuposto uma concepção sócio-histórica de ensino. Pelo que percebemos nos textos das diferentes áreas do conhecimento, houve a preocupação de não delimitar objetivos e conteúdos por série/ano ou ciclo de aprendizagem. O que há, de uma forma geral, é a definição das concepções de ensino que norteariam cada componente curricular e um esforço de delimitar os objetos de ensino de cada área.

Nas palavras da assessora da Universidade que participou da primeira parte desse processo de construção podemos perceber a sua concepção de currículo.

Então, as diretrizes elas vão, para a gente, elas vão servir, para os professores de um modo geral, vão servir como eixo, como orientação, como coordenação, como diretriz. Mas de quê? Da educação que se pretende desenvolver naquele determinado lugar. Quem dá essa orientação é o documento norteador, que é o currículo. Então, é preciso, e aí os professores tendo, sabendo disso e sabendo dessa importância deles trabalharem com esses documentos, você consegue, numa rede de ensino, dar uma certa organicidade àquele processo educacional. Se não, cada um vai atirar para um lado. [...] Porque ali é a formação humana, do cidadão. Então, como é que fica isso? Cada professor, cada área vai fazer o seu? (A1).

No entendimento da A1 esse tipo de documento cumpre o papel de orientar, nortear, dar organicidade ao processo educativo de uma determinada Rede de ensino. Segundo ela, é ali que se encontra perspectivada a formação humana que se pretende naquela Rede. De onde o professor junto com os demais atores da escola devem se basear para construir seus projetos pedagógicos.

O A2, como já revelou em falas anteriores, pretendia que a construção coletiva não terminasse com a apresentação do documento, mas que a partir dele os professores continuassem a construir coletivamente possibilidades de trato didático-metodológico dos conteúdos da EF.

Eu acho que a orientação curricular como essa da Serra, ela teria que ser esse início, e aí eu sonhava, assim, imaginava, que quando e falei lá: eu volto aqui pra a gente fazer. Era que daí a gente fosse pegando, entendeu, os relatos, as coisas, e aí gente fala: olha, agora vamos construir aqui uma possibilidade de trabalhar com o circo, com a dança, com o futebol, com o basquete. Porque vocês estão fazendo coisas orientadas nessa... O quê que é cultura corporal de movimento? Tal, tal, tal. E aí você fizesse, sabe, uma orientação (A2).

O A2 concebia esse documento como um elemento norteador para a construção de possibilidades didáticas dos diversos conteúdos da EF. Segundo ele, seria possível construir coletivamente esses procedimentos orientados na perspectiva pedagógica expressa no documento, que auxiliariam e serviriam como referência para a construção das intervenções nas escolas da Rede. Ele complementa dizendo que:

Essa proposta, pra mim, ela era um gatilho que ia disparar, justamente, uma série de dúvidas, questionamentos, problematizações. Entendeu? Críticas, mas, fundamentalmente, ia disparar a possibilidade do diálogo. Entende? [...] Então, hoje você pega uma proposta dessa, ela é muito genérica. Então, o professor tem dificuldade. Então, por exemplo, a gente teria que caminhar numa direção de ter algumas coisas, por exemplo, nós temos que chegar num consenso mínimo do quê que a gente ensina e primeiro ao quinto ano, por exemplo. Do sexto ao nono ano, no ensino médio. Aí a minha pergunta é: alguém sabe definir o que tem que ser ensinado no primeiro ano do ensino fundamental? [...] Como se escolhe um conteúdo? Você define, primeiro, o conteúdo ou o objetivo? Você define o conteúdo, o objetivo, mas a dosagem, quanto tempo eu levo pra, será que eu sei? Será que eu tenho certeza de que vinte aulas dá pra ensinar futebol? Será que eu tenho certeza? E, será que numa turma, eu, aquilo que eu tinha como meta, como objetivo, eu não alcanço em dezesseis e na outra, ao invés de vinte, eu vou precisar de trinta. Essa é a didática, a didática viva, que não é a didática que diz que em vinte aulas você tem que ensinar (A2).

Entendemos que esse, talvez, seja um dos caminhos para dirimir as dúvidas com relação à seleção, dosagem, sequenciamento, método e avaliação que muitos professores têm na hora de construir os seus projetos de EF nas suas escolas. É provável que esse fosse o reclamo da P3, quando também afirma que o documento é muito genérico, muito aberto e, com isso o professor tem muitas dúvidas de como seguir com os conteúdos. Como afirma o A2, nós não temos na EF essa sistematização definida, e, de acordo com a A1, não seria possível fazer isso de

forma “apriorística” e externa ao próprio processo ensino-aprendizagem, o que podemos definir coletivamente são os eixos norteadores, o sentido de condução de cada tema relativo à EF dentro do currículo escolar. E, pelo que entendemos das palavras do A2 quando este fala de uma “didática viva”, é essa concepção de currículo que também o embasa, pois caberia ao professor ter a sensibilidade para saber o tempo necessário de aprendizagem de cada aluno em cada turma, com cada tema ou conteúdo. Tanto que o que ele enfatiza, nesses depoimentos, e que pudemos constatar neste estudo, é que esse processo ainda gera muitas dúvidas ao professor, portanto, deve ser pensado coletivamente pelos professores da escola e professores da Universidade.

Vimos que ao longo da trajetória de constituição da EF, por muito tempo as bases do seu conhecimento estiveram ancoradas nas disciplinas científicas ligadas à biologia, principalmente. Numa racionalidade científica instrumental que tinha como pressuposto a descoberta da verdade, o que inculcava em nós a esperança que esse tipo de conhecimento nos indicava a certeza no agir. Aos professores de EF bastaria aplicar aquelas atividades físicas prescritas e cientificamente comprovadas, e medir se os resultados (performances) haviam sido, minimamente, alcançados. Isso, realmente, gerava pouquíssima dúvida na ação. Porém, como já vimos, esse processo funcionalista, homogeneizante e discriminatório passou a ser questionado, dando origem a divergentes formas de conceber esse componente curricular no interior do espaço-tempo escolar. Algumas de suas vertentes, ainda baseadas em disciplinas biopsicológicas, induzem um caminhar menos duvidoso. Outras vertentes, como é o caso da perspectiva que orienta o documento da Serra, mais preocupadas com a produção cultural, que não estão lá para serem descobertas, mas têm que ser construídas e reconstruídas indefinidamente, no seio da dinâmica cultural em que se encontram. Esse modo de agir, de ser e estar no mundo é gerador de conflitos e dúvidas. Algumas delas podem ser expressas na seguinte questão que, estamos convencidos, nos perseguirá sempre que pensarmos em educação: Como selecionar os elementos mais significativos ou essenciais para as novas gerações em uma dimensão cultural que é dinâmica, e que na leitura sociológica de Bauman se apresenta, cada vez mais mutante, fluida, contingente e contraditória? As possíveis respostas a essa questão nos levarão a perceber que esse processo deve compreender e considerar os sujeitos envolvidos nele, numa

ação comunicativa mediada pela linguagem, que visa coordenar a ação entre os indivíduos constituintes dessa comunidade em questão.

Quando questionados sobre a possibilidade de construção algum tipo de consenso em torno de uma perspectiva que identifique a especificidade da área, sem desconsiderar a diversidade de concepções relativas a esse componente curricular, e se seria possível equacionar isso num documento sem torná-lo incoerente teórica e metodologicamente, obtivemos as seguintes respostas dos que assessoraram esse processo:

É super possível, super possível. A questão é você tentar, primeiro, envolver os sujeitos nessa participação, porque os sujeitos que tem, hoje, responsáveis pelas práticas pedagógicas na escola, eles precisam tanto significar esse tipo de documento quanto compreender a importância dele para a sua prática pedagógica, acho que essa, isso é fundamental, essa sensibilização tem que ser feita, todo trabalho de construção curricular, logo no início. Porque se não, não faz sentido ter o documento. Porque o documento vai sair, ele vai ser engavetado e ninguém nunca mais vai olhar pra ele. E eu acho que é possível sim, sem ser, sem correr o risco de incoerência teórico-metodológica, de você não trabalhar com perspectivas fechadas. Então, porque um documento como esse, Amarilton, ele não é um documento pra você pegar e, ele não é um plano de aula. Entendeu? Ele é um norte, é o que fala mesmo o documento, é uma diretriz, é uma diretriz, é uma orientação, é uma referência, ele não pode ser uma caixa de força, uma caixa fechada. Então, assim, nesse sentido, uma camisa de força, nesse sentido um documento como esse ele diz qual é a educação física que se perspectiva naquele município e como que os professores, de um modo geral, podem mobilizar esse documento para chegar, todos, a essa perspectiva, a seu modo. Não se estou me fazendo entender, mas é um documento que não pode fechar, por exemplo, metodologias de trabalho. Por quê? Porque isso é condição do professor pensar, é autonomia do professor pensar. Como que eu vou chegar lá? Agora eles precisam ter a clareza de onde é, o quê que eles, onde eles vão chegar. Isso eles precisam ter clareza. E o município precisa dar essa fundamentação pra eles, ou essa referência pra eles. [...] Como que cada professor vai chegar é autonomia, e no meio do caminho vai ter professor que não vai chegar. Porque currículo é isso mesmo, é contradição, currículo é contradição, não tem jeito. Tem alguns professores que não vão chegar, porque não acreditam nesse caminho, tem professor que não vai chegar porque não tem compromisso com esse caminho, tem professor que não quer saber se ele tá ou não tá formando, quero saber, mesmo, é o meu dia a dia até eu me aposentar. [...] Então, tem que ter alguma coisa que oriente a educação desse município, que você visualize quem são os alunos que estão sendo formados e pra quê. Qual é o objetivo daquela formação? Então, qual é o perfil? Aí, agora, como fazer isso? Não, aí uma diretriz curricular não pode dar. Não, não dá conta. Não dá, porque a prática pedagógica, ela é muito mais complexa do que isso. Então, assim, eu vejo muita importância neste tipo de documento, mas nessa concepção que eu acredito, e é nela que eu tento trabalhar quando eu sou chamada pra assessorar um grupo (A1).

Então, assim, essa coisa da, me preocupa só essa coisa de que: Ah! nós estamos numa coisa que saímos de uma educação física que era

extremamente conservadora e determinista, e até funcionalista, não sei o quê, e entramos numa perspectiva em há várias concepções e vale qualquer coisa. Não, não vale qualquer coisa. Entendeu? Se você olhar as diretrizes, elas não tão dizendo vale qualquer coisa. Ela tá dizendo: é nessa perspectiva que a gente vai. A gente aponta lá qual é a perspectiva de ser humano, de formação humana, de trabalho, qual o sentido do trabalho, que tem que estar ali. Entendeu? Então, isso tem que ser dito. Agora, isso trabalhado com os professores, porque é o que tá acontecendo, tá todo mundo achando que vale tudo. Entendeu? [...] Se vai valer tudo, não tem como equacionar. Tem que existir consensos estabelecidos em torno de várias coisas, por exemplo: quando você vai discutir, por isso que eu falo, as diretrizes elas trazem alguns elementos, mas ela precisariam daí partir para a discussão da didática, ou seja, daí você teria ali mais dois ou três anos em que os professores trabalhando, a gente iria construindo processos didáticos. Que iriam desde essas, daquilo que eu falei da escolha, da dosagem, da sequência, até a avaliação. [...] Então, isso, não tem como equacionar isso num documento sem torná-lo incoerente teórico e metodologicamente. Pra ele ser coerente, ele precisa, primeiro, partir de um consenso mínimo em relação à concepção, ao objeto de ensino, àquilo que nós vamos tratar (A2).

As respostas podem parecer antagônicas, num primeiro momento, mas quando compreendemos em que fundamentos se sustentam os discursos de ambos percebemos que os pontos de vista têm divergências, mas também muitos pontos de aproximação, no que se refere ao papel que cabe a um documento como esse. Trata-se de uma questão de abordagem na questão da concepção de ensino. A A1 diz não assumir em termos conceituais tradicionais, ou não admite, no documento, uma perspectiva teórica de ensino para a EF, um único caminho, pois isso limitaria as possibilidades que cada professor teria para explorar as temáticas desse componente curricular na sua intervenção. Concordamos com as preocupações da A1, pois:

Na medida em que admitimos que o caráter normativo das teorias pedagógicas precisa ser submetido aos diversos contextos de justificação a que se referem (às práticas concretas dos professores, portanto), estamos sujeitos à possibilidade de as pretensões normativas, por mais bem intencionadas que sejam, não corresponderem aos anseios dos diferentes sujeitos que agem no mundo da vida. As pretensões de verdade contidas nas teorias pedagógicas, caso se 'fechem' para os contextos, correm o risco de dizer muito pouco sobre o trabalho cotidiano dos professores, transformando-se, em alguns casos, numa ameaça às certezas corriqueiras da ação [...] (BRACHT; ALMEIDA, 2008, p. 128).

Não assumir uma só concepção teórica não significa, porém, deixar de apontar a formação humana, o sujeito que se desejaria formar com esse currículo. Significa dizer, segundo ela, que o método para se alcançar esse propósito não pode ser determinado por quem está de fora do processo de ensino. O que extraímos das

palavras da P2 significa exatamente isso, ou seja, que as curvas que o professor tem que fazer com os seus alunos para chegar a um determinado lugar não podem ser totalmente estabelecidas antes de se começar a caminhar, nem de saber quem são os parceiros e as condições desses na caminhada que se pretende.

Como fora comentado anteriormente, e é isso que preocupa o A2, esse processo de construção da proposta do professor na escola gera muitas dúvidas, justamente, quanto ao caminhar dos temas e conteúdos dessa disciplina com os alunos. A autonomia e criatividade do professor devem ter referências para esse caminhar, as quais esse formato de documento não dá e, fato que ambos os assessores concordam, não tem como dar. Por isso o A2 insiste que seria preciso dar continuidade a esse processo de construção coletiva de procedimentos didáticos orientados na perspectiva apontada no documento para servirem como referência para as construções em cada escola. Mas para isso, segundo ele, precisa haver um “consenso mínimo” em torno do que se ensina e porque se ensina determinados conhecimentos de determinado modo na EF, pelo menos, para aquela Rede específica. O que, na nossa compreensão, corrobora com o que pensa a A2 sobre o papel de uma orientação curricular quanto à formação humana que se perspectiva numa Rede de ensino. Por isso dissemos, anteriormente, que a divergência estaria na abordagem que cada um faz para a conceituação mais ou menos categórica da perspectiva de ensino expressa no texto do documento.

A visão da A1 fica mais clara no depoimento abaixo, quando perguntamos sua opinião sobre propostas curriculares mais deterministas, prescritivas ou diretivas como as de São Paulo e Paraná, por exemplo. Ela discorda desse tipo de concepção de diretriz curricular, como se vê:

Então, assim, na educação física eu acho que a gente precisava, mesmo, efetivar é, conhecimentos ampliados que você pode, ou o que eles vão chamar de espiralados, que você conseguisse ver o eixo, né, onde eu inicio, como eu me desenvolvo e aonde eu quero chegar, em cada uma das etapas da educação básica. Acho que isso a gente consegue. Trabalhar com temas, com eixos, mas conteúdo fechado e objetivo fechado, isso não é de orientação curricular, isso é da prática pedagógica, porque só quem tem competência pra fazer isso é o professor, porque conhece seus alunos de perto. Então, eu posso pegar a dança, por exemplo, numa perspectiva de dança né, e aí eu vou fazer, eu vou partir daqui, eu sei onde eu quero chegar aqui e desenvolvo, mas esse desenvolvimento aqui quem vai me dizer o tempo dele, o quê que eu preciso pra motivar os alunos pra chegar

aqui, isso tudo não pode estar prescrito, é o professor quem tem que ter essa clareza, entendeu, no dia a dia. É assim que eu vejo. Essas propostas, pra mim, são equivocadas (A1).

Fica clara que a concepção da A1 é de estimular e legitimar a autonomia do professor na construção da sua intervenção pedagógica, o que também encontramos no discurso que o A2 traz sobre currículo. O que os diferencia, nesse diálogo que estabelecemos, é a desconfiança que o segundo demonstra da condição de grande parte dos professores para construir, nos seus respectivos contextos, uma intervenção orientada na perspectiva culturalista da EF, sem referências concretas para isso. E sobre isso concordamos com González e Fensterseifer (2009), quando dizem que construir o “ainda não” na EF é uma tarefa de todos os envolvidos, e, dividimos com Bauman (1999, 2001), o entendimento de que não devemos privatizar essa construção que deve partir de um debate coletivo. Pois, caso fique a critério de cada um decidir sobre o rumo de uma intervenção social, corremos o risco de que as novas gerações sejam submetidas à práticas pedagógicas baseadas em pressupostos, no mínimo, suspeitos, porque esses critérios de escolha para uma ação pública não seriam publicizados. Nesse ponto concordamos, mais uma vez, com González e Fensterseifer (2010, p. 19), quando dizem que:

Assumir a responsabilidade pela construção do “ainda não” em EF escolar significa pensá-la dentro de um projeto escolar, não cabendo heroísmos pessoais nem disciplinares para salvar a escola, a educação ou a sociedade. Assim como a República em uma sociedade democrática é tarefa de todos os envolvidos, também a educação escolar o é, a qual deve ser pensada de modo que articule as diferentes especificidades em torno da tarefa de propiciar às novas gerações um alargamento em suas compreensões de mundo. Cabe a cada componente curricular fazer isso na especificidade de seus conteúdos, constituindo-se em espécie de janelas para o mundo.

Veremos a seguir um depoimento angustiado que exemplifica a sensação de aflição, insegurança e incerteza que a adoção de uma perspectiva que busca fugir das tradicionais concepções de currículo impõe, principalmente, a quem coordena esse processo. O alvo da fala não é, especificamente, a área da EF, é uma observação geral do contexto da educação de Serra. Mas nos serve para avaliarmos as dificuldades e as potencialidades que essa concepção de currículo nos propicia.

Ô, Ton, olha bem, o tempo todo a nossa orientação, junto às escolas é pra



seguir o documento referência, o tempo todo é isso, como eu falei anteriormente. Mas o grande desafio que eu vejo hoje é que a educação brasileira ela continua muito atrelada a livros, ao livro didático. A sensação que eu tenho é que quem define a educação brasileira hoje são os donos das editoras, são os donos de quem escreve livro. [...] Eu fico angustiada de falar isso, mas a sensação que eu tenho, quando eu tô na sala, na escola, mesmo, como pedagoga, que eu fico analisando cada prática, eles não estão preocupados em que tipo de ser humano eu tô contribuindo com a formação, o quê que eu tô fazendo, eles estão lá atrelados ao material pronto, um material acabado, fechado, como a gente vê nos livros didáticos. Olha, para você ter uma ideia, Ton, não é a primeira vez, porque da outra vez eu peguei uma briga, eu tava como pedagoga na escola e eu tentei convencer meus colegas pedagogos que a gente não deveria escolher o material de alfabetização nesses métodos só de codificação e decodificação da língua, aquele, aquela cartilha be-a-bá, ba, be, bi, bo, bu. Eu fiz um esforço sobre-humano, eu peguei, tive até um embate com a pedagoga, quando chegou na, quando chegou na, quando chegou na escola, eles escolheram justamente o livro lá bem arcaico de Escola Nossa, sei lá, uma coisa assim. Agora, foi a mesma coisa, quatro anos depois, na nova escolha a coleção indicada pela equipe que fez uma análise, que escolheu dentro das orientações curriculares, não foi aprovada, eles escolheram outra naquela mesma linha tradicional, que tem lá a coordenação motora, vovô viu a uva. Entendeu? Então, eu acho que a gente não consegue mudar a escola, gente, não consegue mudar, não (SP).

Essa questão do currículo, da seleção dos saberes e métodos se pautarem no livro didático já fora identificada em outros estudos curriculares e uma das posições que concordamos é de que:

Esses livros não devem ser encarados como fonte epistemológica para o currículo escolar, apesar de também terem tais fundamentos. Os livros devem ser recursos pedagógicos dos sujeitos educacionais na apropriação e produção do conhecimento e não o contrário. Por vezes, os livros didáticos de cada disciplina escolar orientam e até determinam o currículo, ou seja, a seleção, organização e sistematização dos saberes, fazendo com que professores e alunos, simplesmente, sigam-nos como manuais (SOUZA JUNIOR et al, 2011, p. 193).

Essa observação da educação no município demonstra que, por um lado, há a necessidade de formação continuada dos professores das diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar da educação básica. Pois, um dos fatores que influencia os professores a continuarem com as suas intervenções atreladas a uma determinada perspectiva de ensino é o fato de terem sido formados nessa concepção e não se sentirem seguros para mudarem a sua prática, agarrando-se a essas propostas que lhes são familiares. Fator que pudemos observar, também, no depoimento de dois dos professores de EF entrevistados e na observação de outros que participaram das formações continuadas e que seguem uma tradição da área, a esportiva ou da aptidão física, por exemplo.

Por outro lado, isso demonstra que cada vez se torna mais difícil admitir a imposição de concepções e práticas que os professores não concordam ou não acreditam. Essa postura causa um constrangimento em qualquer tentativa de colonização curricular, mas também pode produzir uma cultura de desvio e evasão dos espaços de debate quando este não se mostra favorável à sua “crença”, pois, parece implícito que a ideia de conviver com a diferença, aceitar a pluralidade ou respeitar a diversidade significa dizer que ninguém estaria se equivocando e, portanto, todos estariam “livres” para seguir as suas verdades e pulsões individuais.

É claro que a situação é mais complexa do que aparenta, pois não se trata de impor ou não impor uma determinada visão de mundo. De descobrir ou determinar qual é a concepção ou a forma correta de agir. O fato é que nessa perspectiva democrática os órgãos ou instituições que historicamente estiveram na posição de juízes dos modos de agir dos sujeitos, perderam a sua força, seja ela baseada na tradição, na razão instrumental, na ciência, ou nas normas universalizantes e totalitárias. Mas o que essa reflexão também nos lembra é do alerta que Bauman (2001, 2011) nos faz de que temos que recuperar a capacidade formadora dos espaços públicos de discussão, bem como, das contribuições de Habermas (2000, 2004) que nos ajudam a pensar que se faz necessário construir dispositivos que nos permitam questionar os universos preestabelecidos que nos envolvem, como o “hábitus” que determina a nossa forma de agir em educação. Isso quer dizer, também, que se ficarmos restritos apenas à nossa consciência para decidir sobre os modos de agir em educação, não conseguiremos romper com os valores e normas nos quais fomos forjados, e tenderemos a reproduzir as concepções e procedimentos em que nos sentimos mais seguros e nos quais aprendemos a acreditar. Ou seja, do mesmo modo que não podemos conceber que um órgão ou instituição herdeira do antigo “Estado jardineiro” determine como devemos agir, não podemos admitir que os sujeitos tenham que recorrer apenas a sua consciência para decidir sobre como transitar nesse terreno movediço, veloz e ludibriante da contemporaneidade. O que, por vezes, fará com que o discurso de liberdade e autonomia se reverta a favor dos que ainda insistem em dar as cartas nesse jogo, mesmo com a sua força encoberta e descentralizada, como é o caso do poder econômico em tempos moderno-líquidos.

## 5

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É que eu descobri que a palavra não sabe o que diz.  
A palavra delira. A palavra diz qualquer coisa.  
A verdade é que a palavra, ela mesma, em si própria, não diz nada.  
Quem diz é o acordo estabelecido entre quem fala e quem ouve.  
Quando existe acordo existe comunicação,  
Mas quando esse acordo se quebra ninguém diz mais nada,  
Mesmo usando as mesmas palavras.

*Revelação (Viviane Mosé).*

Ao longo deste estudo tentamos entender por uma perspectiva sociológica a complexidade que envolve a dinâmica da construção curricular do componente EF na escola contemporânea, no intuito de compreender, especialmente, esse processo de construção que ocorreu na Rede Municipal de Serra-ES. Vimos que há uma complexa teia de relações envolvendo um empreendimento desse tipo. Sobre a indagação que nos acompanha desde o princípio deste estudo acerca do papel ou da necessidade de uma diretriz para a orientação de um componente em uma Rede de ensino, podemos dizer que conseguimos obter alguns indícios que se desdobram em reflexões ou considerações sobre o tema em questão. Porém, de forma alguma, poderíamos afirmar que encontramos respostas cabais sobre questões que se mostraram complexas para analisarmos. Ainda assim, não nos eximimos de apresentar uma interpretação desse contexto investigado. Assumimos, com as contribuições teóricas dos autores que sustentaram a nossa argumentação, a postura muito mais humilde, provisória e leve que uma investidura científica deve ter. O que nos possibilita apresentar a nossa interpretação, uma vez que a mesma não tem a pretensão de ser a melhor e nem a definitiva. Mas a apresentamos, justamente, com o objetivo de contribuir com o diálogo sobre o assunto.

Podemos notar que o caso de Serra-ES se assemelha com algumas tentativas de empreender essa construção em outras Redes de Ensino do país. O que nos leva a acreditar que se faz necessário rever a forma como esses (processos) são pensados pela administração pública e o caráter da participação dos sujeitos que deveriam ser envolvidos nesse procedimento. Pois, não se trata de um privilégio da Rede de Serra-ES o fato da agenda eleitoral atropelar o planejamento coletivo dos sujeitos

envolvidos na discussão dessa política pública. Descontinuidade que fica evidente em, pelo menos, dois casos dos quatro analisados (RIO GRANDE DO SUL, 2009; PARANÁ, 2008), além da nossa Rede (SERRA, 2008).

No decorrer deste estudo percebemos que, ao se pensar na construção de orientações curriculares de EF, temos que levar em consideração algumas questões. Isso se entendermos que esse deve ser um processo coletivo, democrático, dialógico. Porque, se for o caso de reeditar propostas “legisladoras” para o direcionamento da área, o esforço para a sua elaboração será diminuído. O que, no entanto, talvez não se mostre válida para os que dela (das orientações) deveriam se valer no desenvolvimento da sua práxis por não terem sido considerados nas elaborações, por não compreenderem as propostas, por não conseguirem materializá-las ou por discordarem das concepções adotadas.

O estudo demonstra, entre os professores que frequentam os encontros de formação contínua promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Serra-ES, em consonância com a discussão promovida por autores da área, uma pluralidade de sentidos e concepções na EF. Formas de concebê-la que, na nossa compreensão, se mostraram fortemente relacionadas aos percursos formativos ou tradições no trato dessas práticas corporais, através das quais esses sujeitos se forjaram professores. Como sabemos, os professores que hoje atuam nas Redes foram formados por diferentes currículos. Sejam os acadêmicos da EF, que num dado momento deram mais ênfase à didática, ao como ensinar, e em outro ao discurso pedagógico, o quê e porquê ensinar. Há, também, as formações provenientes das experiências sociocorporais anteriores à própria formação inicial dos sujeitos (FIGUEIREDO, 2008). Ou, ainda, as diferentes trajetórias de formação continuada. Todas elas, com maior ou menor peso, influenciam na compreensão do objeto da EF e no desenvolvimento das suas práticas pedagógicas.

Essas diferentes formas de compreender o objeto da EF, ou essa pluralidade de sentidos, se mostrou um fator especialmente importante que deve ser levado em consideração no momento de construção de propostas para a intervenção de um coletivo de professores da área. Nesse sentido, parece ser providencial que se estabeleça um processo formativo contínuo e dialógico entre os envolvidos para que

se alcance uma espécie de acordo mínimo a partir da intercompreensão das diferentes tradições, concepções ou sentidos de desenvolvimento desse componente curricular nessa Rede. Entendemos que esse diálogo deve ser profundo e continuado, pois não se trata de uma explicação rasa do que seria uma determinada concepção pedagógica da EF, simplesmente. Mas de compreender o fundamento de cada uma dessas visões da área; caso contrário, poderemos falar de coisas completamente diferentes “mesmo usando as mesmas palavras” contidas nos documentos de orientação, como é o caso de algumas apropriações do material didático paulista (SÃO PAULO, 2012). E, além disso, construir possibilidades de materializar essa perspectiva adotada. Vimos que esse processo ficou inacabado na Rede de Serra-ES, o que colocou aos professores o desafio de decidir individualmente sobre como seria o trato didático-metodológico dos conteúdos da EF sob a concepção “adotada” oficialmente pela Rede. Os professores que já estavam convencidos dessa perspectiva de ensino, tentavam construir a sua intervenção nesse sentido. Já os que não se convenceram ou que não encontraram referências concretas de conduzir a sua prática pedagógica por essa concepção, continuaram desenvolvendo seu ensino com base naquilo em que se sentiam seguros e que lhes fazia mais sentido, com base nas perspectivas em que se formaram.

Além da pluralidade, percebemos um certo ecletismo ou sincretismo de concepções pedagógicas, que demonstra, no caso de alguns professores, a tentativa de desenvolver os conteúdos com base em referências que, para eles, demonstravam um caminho conhecido e seguro para desenvolver o ensino naquela situação. Por exemplo, propostas baseadas na psicomotricidade ou desenvolvimentista para as séries iniciais, atreladas a uma tentativa de desenvolvê-las, também, sob um olhar crítico social da realidade. Ou, ainda, que a faixa etária, o segmento de ensino ou o conteúdo a ser trabalhado seriam os critérios de escolha da perspectiva adotada no ensino da EF. Há, também, quem se baseie em propostas de outras Redes por sentirem falta desse direcionamento na Rede atual. Isso demonstra que, em alguns casos, os professores procuram referências que oferecem certa segurança no agir. E que, nesse caso, a construção coletiva de possibilidades didáticas para a Rede poderia esclarecer algumas dúvidas e oferecer referências mais palpáveis para esses professores. Pois, de acordo com Foucault (2008), uma prática discursiva deve se sustentar na sua materialidade, nos seus efeitos.

Nesse ponto se mostra interessante retomarmos uma reflexão que Bauman (2001) nos traz sobre a condição moderno-líquida. Trata-se de uma questão fundamental para os mais diversos campos sociais. Estamos nos referindo à questão sobre liberdade e segurança. Que, no caso de uma construção curricular, se mostrou importante porque, como vimos, temos que decidir pela medida que entendemos ser mais adequada entre maior/menor liberdade ou maior/menor segurança de escolha de métodos, objetivos, concepções, conteúdos e avaliações. Sem essa compreensão, que, de acordo com Bauman (2010) e Habermas (2000), surge de uma comunicação sincera e sem assimetrias de poder, não podemos acreditar numa verdadeira liberdade no agir. Ainda, nos apoiando em Bauman, sobre essa questão e pelo que ouvimos dos professores, percebemos que eles não se queixam de que haja algum tipo de cerceamento das suas ações. Parece-nos que a reclamação vai no sentido contrário, pois queixam-se da falta de um acompanhamento dessas ações e de referências que, sem impor uma forma única de agir, auxiliem nas suas escolhas e contribuam para que construam o seu próprio caminho. Muitos reclamam da falta de diálogo entre os pares da EF e entre os demais profissionais da própria unidade de ensino, o que torna a articulação com as demais áreas do currículo escolar muito dificultada. Habermas (2000) diz que é chegada a hora de revisarmos o projeto moderno, mas sem perdermos aquilo que conquistamos em termos de liberdade. Talvez devêssemos usar o mesmo princípio no nosso contexto, um agir comunicativo, um novo tipo de racionalidade que nos ofereça um pouco mais de segurança no agir, mas sem cercear a autonomia docente conquistada.

Outra consideração que fazemos e que tem a ver com a reflexão anterior é a relação entre teoria e prática. Relação incontornável, de acordo com Fensterseifer e González (2007). No passado da área vimos que havia um entendimento de que a teoria, produzida por alguns, fora feita para ser aplicada pelos professores das escolas (métodos ginásticos, por exemplo). Procedimento que, na concepção tardia da modernidade, começa a ser questionada, passando, num outro extremo, a se creditar toda a verdade numa epistemologia da prática, ou seja, que bastaria a vivência, a experiência profissional para fundamentar a intervenção da EF.

O que chamamos a atenção é que quaisquer desses extremos demonstram uma

“não-relação” entre teoria e prática, pois a ênfase na teoria não é mais que mera “especulação” e a ênfase na prática se torna um “hábito” difícil de ressignificar. Acreditamos que tanto a prática pode ser modificada por um “novo olhar” (theôrêô) quanto a teoria pode ser (re)construída a partir das demandas das realidades concretas (MONTEIRO, 2008). É esse processo de retroalimentação que, no nosso entender, pensaram os assessores da Universidade que coordenaram o processo de construção das Orientações Curriculares de Serra-ES, tarefa que ficou inacabada.

A reflexão sobre o conhecimento a ser tratado nas aulas de EF da Rede, tanto a forma como a concepção, entendemos que deve passar por um processo intersubjetivo dos pares. Processo que não deve, apenas, se basear no imediatismo da prática, mas numa reflexão que contemple a complexidade de uma intervenção que se conecta a um contexto mais amplo. O que, na opinião de Bauman e de Habermas, seria um dispositivo que diminuiria consideravelmente a possibilidade de distorções, sejam elas intencionais ou não, estratégicas ou por falta de compreensão. Entendemos que deveríamos migrar, nos processos formativos, de uma epistemologia da consciência para uma epistemologia comunicativa. Desse modo não ficaríamos reféns do absolutismo da teoria especulativa nem do relativismo das infinitas interpretações do cotidiano. Não estaríamos presos às teorias legisladoras sobre o mundo vivido nem desprovidos de critérios comunitários para a condução da práxis. Poderíamos dizer também que evitaríamos prescrições deterministas e adotaríamos construções discursivas para a EF na Rede. Assim, saberíamos transitar entre o pragmatismo neoliberal e o ceticismo pós-moderno. Pois, também entendemos que não há um único jeito de construir o caminho.

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grades curriculares e lista de conteúdos. [...] o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição (SILVA, 2005, p. 147).

A partir dessa reflexão podemos perceber que não há um formato de currículo predeterminado, ele está aberto à criatividade dos que dele se valerão. Diante disso compreendemos que, pelo contato que tivemos com os professores de EF, se faz

necessário o compartilhamento de sentidos e concepções para a EF numa Rede, processo que pode tomar a forma de uma diretriz, uma orientação, enfim, um artefato construído para servir de referência para a formação que se deseja naquela comunidade. Por isso entendemos ser válida a discussão que se estabeleceu nas formações após a elaboração do documento de Orientação Curricular sobre como deveria se desdobrar esse currículo. Se deveria ou não ter lista de objetivos, lista de conteúdos, indicar o método de ensino. Tudo isso contribui para que essa referência tenha a “cara” da EF da Rede. Pena que o tempo da formação não é o mesmo da política governamental, que acaba por impossibilitar esses processos discursivos. Percebemos que a atual política de formação do contexto investigado não contempla e não prioriza esse tipo de discussão. Processo que, nas nossas investigações, se mostrou extremamente importante, como no caso de uma professora colaboradora da pesquisa. Esta que se mostrou bastante segura para construir e desenvolver a sua prática pedagógica, apesar de também compreender que esse processo de tornar-se professor(a) é sempre um processo inacabado, conquistou essa autonomia, segundo ela, a partir do momento em que participou de um programa de formação continuada<sup>6</sup> que tinha como recurso metodológico a pesquisa-ação, que a levou a refletir sobre a sua própria prática e a construir uma possibilidade autônoma de caminhar com a EF. Pensamos que as formações continuadas devem almejar esse propósito, o de auto-formação. Pois, o “ainda não” da EF é construído paulatinamente por muitos professores que, cotidianamente, desenvolvem a sua prática de forma comprometida e reflexiva, como pudemos testemunhar. Devemos abandonar a ideia moderna de unidade, universalidade e homogeneidade nessa construção. Para que esse “ainda não” se torne um “agora sim”, que sempre será incompleto e provisório, mas que nos ajude a conviver com as incertezas desse caminho, como diria Bauman (2001).

Percebemos que os professores anseiam por respostas, por referências, por condições, por formação, por reconhecimento. E acreditamos que isso não virá de fora. Não há mais patrocínio do antigo Estado legislador ditando as normas para a EF, ainda bem! Nenhum especialista tem ou terá a receita pronta ou o segredo do sucesso definitivo para a área. Se aprendemos algo com essa leitura sociológica do

---

6 BRACHT, V. et al. *Pesquisa em ação: educação física na escola*. Ijuí, Rio Grande do Sul: Unijuí, 2003.



campo é que tudo o que nós professores ansiamos deve ser construído, nada está dado. Aprendemos com essa postura reflexiva nessa nova modernidade que não devemos pautar a vida em critérios transcendentais, nem confiar na certeza do percurso guiado por ídolos (os especialistas) ou escravizar o mundo da vida por modelos mentais (metateorias). No caso da EF em uma comunidade de valores e normas, significa que não deveríamos conceber o nosso caminho (currículo) apenas a partir de sujeitos ou instituições externos ao contexto. Porém, não se pautar apenas por critérios transcendentais, externos ao campo, não significa abandonar a ideia de qualquer tipo de critério de convivência; não somos adeptos de uma sociedade do pós-dever que dispensa qualquer tipo de acordo e que credita ao individualismo uma espécie de ética indolor ou minimalista (Lipovetsky, 1994). Postura duramente criticada por Bauman (2011) que indica, ao contrário, que deve haver em todas as nossas decisões uma postura responsável que considera o Outro da relação.

Portanto, nessa condição ambígua do atual contexto em que as respostas não estão esperando para serem descobertas e, muito menos, as produzidas serão definitivas, nos resta construir respostas provisórias para as demandas sempre contingentes da realidade. Pois, “[...] mais do que escrever prescrições para as escolas, legislar um novo currículo ou decretar novas diretrizes para as reformas, as teorias e práticas de formação precisam questionar a própria validade das prescrições predeterminadas em um mundo em mudança, líquido” (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 60). E não ignorar ou negligenciar, assim, qualquer possibilidade de se construir sempre melhores formas de intervenção social.

Devemos, ainda, levar em consideração no momento de teorizar sobre essa área do conhecimento que se constituiu como (e continua sendo) uma prática pedagógica, uma prática de intervenção social (não uma disciplina científica) que se produz e se reproduz no seio da dinâmica cultural. Portanto, ao teorizar sobre a EF, devemos pensar na reflexão de Bracht (2014, p. 59):

Parece-me que aqui a EF é levada a uma encruzilhada ou mesmo um paradoxo: racionalizar algo que, ao ser racionalizado, se descaracteriza. Ou seja, existiria uma dimensão das experiências/vivências humanas passíveis de serem propiciadas também pelo movimentar-se (nas mais diferentes formas culturais) que resiste às palavras, ou, dito de outra forma, não é

possível pedagogizá-la por via da sua descrição científica; fogem ao controle, à previsão (da ciência); são, de certa forma, únicas, singulares.

Não queremos, com isso, deixar de discutir as questões ético-normativas que envolvem essa intervenção. No entanto, parece necessário aceitarmos o convite para pensarmos por outra forma de racionalidade que compreenda que os aspectos da vida não se restringem aos tradicionalmente vinculados à racionalidade técnico-instrumental. Esta deu mostras de ter encontrado o seu limite como único balizador do mundo da vida. Como disse Silva (2005), estamos livres para pensar a construção da nossa práxis por outras metáforas. Mas que isso não se configure em estratégias de desvio, de evasão, de individualismo, de éticas minimalistas e egocêntricas. Estamos lidando com identidades, com subjetividades. E se queremos que a nossa identidade de professores seja respeitada, devemos entender que as nossas ações interferem nas subjetividades de muitas crianças e jovens e, portanto, na incessante busca por errar menos, deveríamos compartilhar as nossas decisões acerca dessa intervenção que consideramos importante para a formação dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

AMEIDA, F. Q. de; BRACHT, V.; VAZ, A. F. **Educação física, pedagogia crítica e ideologia: gênese e interpretações**. Movimento, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 317-331, abr/jun. de 2015.

ALMEIDA, F. Q. de; GOMES, I. M.; BRACHT, V. **Bauman e a Educação**. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2009.

AZEVEDO, A. M. P. et al. **Formação continuada na prática pedagógica: a educação física em questão**. Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 04, p. 245-262, out/dez. de 2010.

BANNELL, R. I. **Habermas e a educação**. Autêntica Editora. Belo Horizonte. 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. Edições 70, 2009

BAUDRILLARD, Jean. **A transparência do mal: ensaio sobre os fenômenos extremos**. 10. Ed. São Paulo: Papirus, 2008.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Em busca da política**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2000.

\_\_\_\_\_. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. **A vida em fragmentos: sobre a ética pós-moderna**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2011.

\_\_\_\_\_. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. **Legisladores e intérpretes**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BETTI, M. et al. **Fundamentos filosóficos e antropológicos da teoria do movimento e a formação de sujeitos emancipados, autônomos e críticos: o exemplo do currículo de educação física do estado de São Paulo**. Movimento, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1631-1653, out-dez. de 2014.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí. Ed. Unijuí, 2014.

\_\_\_\_\_. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, Ago. 1999.

\_\_\_\_\_. **Saber e fazer pedagógicos:** Acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: CAPARRÓZ, F. E. (org.). Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção. Vitória, Proteoria. Vol. 1, 2001.

\_\_\_\_\_. A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. (Colab.). In: MEDINA, J. P. S., **A Educação Física cuida do corpo... e mente.** São Paulo: Papirus, 2013.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. de. **O debate Rorty/Habermas:** implicações para a relação entre a teoria e a prática pedagógica na Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, n. 29, set. 2008.

\_\_\_\_\_. **Emancipação e diferença na educação:** uma leitura com Bauman. São Paulo. Autores associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **A política de esporte escolar no Brasil:** a pseudovalorização da educação física. Rev. Bras. de Ciência do Esporte, Campinas, v. 24, n. 3, p. 87-101, maio de 2003.

BRACHT, V.; GOMES, I. M.; ALMEIDA, F. Q. de. **Por uma sociologia (ainda) crítica do esporte nas Américas:** o papel dos intelectuais e das associações científicas. Movimento. Porto Alegre, v. 20, n. esp., p. 31-42, 2014.

CAPARROZ, F. E. **Entre a Educação Física na Escola e a Educação Física da Escola:** A Educação Física como componente curricular. Vitória. CEFD-UFES. 1997.

CAPARROZ, F. E. **Discurso e prática pedagógica:** elementos para a compreensão da complexa teia que envolve a educação física na dinâmica escolar. In: CAPARRÓZ, F. E. (org.). Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção. Vitória, Proteoria. Vol. 1, 2001.

CASTRO, C. **In corpore sano** - os militares e a introdução da educação física no Brasil. Antropolítica, Niterói, RJ, nº 2, p.61-78, 1º sem. 1997.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, J. **A educação física escolar como prática cultural:** tensões e riscos. Pensar a Prática 8/2: 215-226, Jul./Dez. 2005.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola:** questões e reflexões. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan, 2003.

DELLA FONTE, S. S. **O passado em agonia:** da criação de reducionismos ou sobre como matar a historicidade. In: CAPARRÓZ, F. E. (org.). Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção. Vitória, Proteoria. Vol. 1, 2001.

DESSBESELL, G. **Referencial curricular de educação física do Rio Grande do**

**Sul – 2009:** o sentidos atribuídos pelos professores da região da 36ª coordenadoria de educação. Unijuí. 2012.

FENSTERSEIFER, P. E. **A Educação Física na Crise da Modernidade.** Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação / UNICAMP, Campinas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia e Prática Pedagógica.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 30, p. 203-214, 2009.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. **Educação física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática.** Motrivivência. Ano XIX, Nº 28, P. 27-37 Jul./2007.

FIGUEIREDO, Z. C. C. **Experiências sociocorporais e formação docente em educação física.** Movimento, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 85-110, jan/abr. de 2008.

FONSECA, C. **Quando cada caso não é um caso:** pesquisa etnográfica e educação. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 10, p. 58-78, 1999.

FORQUIN, Jean. Claude. **Escola e Cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. 24 ed. São Paulo. Edições Loyola. 2014

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** 7 ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 2008.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade.** São Paulo: Editora UNESP, 1991.

\_\_\_\_\_. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Entre o “não mais” e o “ainda não”:** pensando saídas do não-lugar da ef escolar I. Cadernos de Formação RBCE, p. 9-24, set. 2009.

\_\_\_\_\_. **Entre o “não mais” e o “ainda não”:** pensando saídas do não-lugar da ef escolar II. Cadernos de Formação RBCE, p. 10-21, mar. 2010.

GRANDO, D.; HONORATO, I. C. R.; TAQUES, M. J. **Compreensão dos professores de educação física em relação aos fundamentos teórico-metodológicos adotados nas diretrizes curriculares de educação física para a educação básica do estado do Paraná.** IX Anped Sul. 2012.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo. Martins Fontes. 2000.

HABERMAS, J. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. Edições Loyola. São Paulo. 2004.

KASTRUP, V. **O Funcionamento da Atenção no Trabalho do Cartógrafo**. Psicologia & Sociedade; 19(1): 15-22, jan/abr. 2007

KASTRUP, V.; PASSOS, E. **Cartografar é traçar um plano comum**. Fractal: Revista de Psicologia, v. 25 – n. 2, p. 263-280, Maio/Ago. 2013.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LIPOVETSKY, G. **O crepúsculo do dever**: a ética indolor dos novos tempos democráticos. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1994.

MACHADO, T. da S. **Sobre o impacto do Movimento Renovador na Educação Física nas identidades docentes**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Centro de Educação Física e Desportos. UFES. Espírito Santo. 2012.

MEDINA, J. P. S., **A Educação Física cuida do corpo... e mente**. São Paulo: Papirus, 2013.

MELO, L. G. de; FINCK, S. C. M. **Formação docente e prática pedagógica dos professores de educação física**: uma análise das relações no contexto escolar. IX Anped Sul. 2012.

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5. Ed. São Paulo. Cortez. 2008.

MORAES, M. C. M. de. **Recuo da teoria**: dilemas na pesquisa em educação. Revista Portuguesa de Educação, 2001, 14(1), pp. 07-25 2001, CEEP - Universidade do Minho.

NAVARRO. R. T. **Os caminhos da Educação Física no Paraná**: do Currículo Básico às Diretrizes Curriculares. 179f. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2007.

NEIRA, M. G. **A proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 25, p. 23-27, Nov. 2011.

NOZAKI, H. T. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. 2004. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ.

OLIVEIRA, M. A. T. de. **Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil(1968-1984)**: história e historiografia. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 51-75,

jan./jun. 2002.

PAIVA, F. S. L. de. **Notas para pensar a Educação Física a partir do conceito de campo**. Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 51-82, jul./dez. 2004.

PARANÁ. Secretaria do Estado de Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica: educação física**. 2008.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Orientações teórico-metodológicas - ensino fundamental: Educação Física**. 2010.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros curriculares de educação física – ensino fundamental e médio**. 2013.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. Ed. São Paulo. Cortez. 2008.

ROCHA, L. F. da; DAOLIO, J. **A prática pedagógica de educação física no currículo de São Paulo: espaço de tensão entre o tradicional e o novo**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 17, n.2, p. 517-529, jan./mar. 2014.

RODRIGUES, L. L.; BRACHT, V. **As culturas da Educação Física**. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 32, n. 1, p. 93-107, setembro 2010.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação. 2 ed. São Paulo, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERRA, P. M. da. **Orientação Curricular: De Educação Infantil e Ensino Fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos** Secretaria Municipal de Educação / Departamento de Ensino. Serra: ABBA Gráfica e Editora, 2008.

SCHINEIDER, O.; FERREIRA NETO, A. **Intelectuais, Educação e Educação Física: Um olhar historiográfico sobre Saúde e escolarização no Brasil** Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 27, n. 3, p. 73-92, maio. 2006.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, S. P. da. **A educação física entre o projeto social da modernidade sólida e o projeto social da modernidade líquida**. Anais do XVII CONBRACE. Porto Alegre, RS. 2011.

SILVA, B. de O. e; DAMICO, J. G. S. **Alguns indícios da emergência do referencial curricular do Rio Grande do Sul às lições do Rio Grande**. VII Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. 2014.

SILVA, P. A. **O pedagogo e o professor de educação física na cultura escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação Física). Centro de Educação Física e Desportos. UFES. Espírito Santo. 2015.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil.** 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOUSA, F. C.; SOUZA JÚNIOR, M. **O currículo e a educação física na rede estadual de Pernambuco.** Pensar a Prática, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 1-319, jan./mar. 2013.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M. de. **O saber e o fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular?** In: CAPARRÓZ, F. E. (org.). Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção. Vitória, Proteoria. Vol. 1. p. 81-92, 2001.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M. de GALVÃO, A. M. DE O. **História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M. de; MELO, M. S. T. de; SANTIAGO, M. E. **A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em educação física escolar.** Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, julho/setembro, de 2010.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M. de et al. **Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos.** Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 183-196, jan./abr. 2011.

TENÓRIO, K. M. R.; et al. **Propostas curriculares para Educação Física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo. Atlas. 1987.

VAGO, T. M. **Cultura escolar, cultivo de corpos: Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906 – 1920).** Educar, Curitiba, n. 16, p. 121-135. 2000. Editora da UFPR.

VAGO, T. M. **Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola.** Caderno Cedes. n.48, agosto, 1999.

VELHO, G. **Observando o Familiar.** In: NUNES, Edson de Oliveira – A Aventura Sociológica, Rio de Janeiro, Zahar, 1978.



## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a):

Você é convidado(a) a participar voluntariamente de uma pesquisa acadêmica, intitulada: **“Os sentidos da educação física escolar, a partir de diferentes perspectivas de construção da intervenção”**. A pesquisa objetiva compreender como os professores que participam da formação continuada de professores de educação física da Rede Municipal da Serra atribuem sentido para a educação física escolar, a partir de suas diferentes concepções ou perspectivas de intervenção pedagógica. Sua contribuição é de fundamental importância para este estudo, uma vez que colaborará na reflexão sobre os sentidos produzidos para a educação física na escola contemporânea, especificamente no contexto em questão.

Se concordar em participar, você será solicitado(a) a responder a uma entrevista semiestruturada, na qual discorrerá, a partir de sua percepção e experiência como docente, coordenador(a) e/ou integrante da Secretaria Municipal de Educação, acerca da temática da pesquisa. Esta pesquisa trata-se de uma Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEF-UFES) e será desenvolvida pelo mestrando Amarilton Cesar Nascimento Lima, sob orientação do professor Dr. Felipe Quintão de Almeida.

Os possíveis **benefícios** do estudo são: contribuir para a discussão sobre os sentidos da Educação Física Escolar na Escola Moderna e, principalmente, no que se refere ao município de Serra-ES, além de abordar questões pertinentes à construção de documentos de orientação curricular para a área da Educação Física em uma Rede Municipal de Ensino.

Dentre os possíveis **riscos** aos sujeitos participantes da pesquisa estão: danos à dimensão psíquica, moral ou intelectual do ser humano como, por exemplo, algum tipo de exposição ou constrangimento que atinja seu prestígio profissional ou a sua autoestima em qualquer fase da pesquisa e dela decorrente. Para que esses riscos sejam minimizados serão adotados os procedimentos descritos a seguir.

As informações obtidas ao longo da referida pesquisa serão publicadas em artigos acadêmico-científicos, bem como apresentadas em eventos da mesma natureza, desde que observados os critérios que não comprometam de forma alguma sua privacidade e identidade.

O pesquisador responsável pelo estudo identificará as informações de cada participante através de um código, número ou nome fictício que substituirá seu nome real. Todas as informações obtidas e gravadas serão mantidas de forma confidencial, ou seja, apenas o Pesquisador e Orientador terão acesso aos dados. Os resultados do estudo serão sempre apresentados como o retrato de um grupo social e não de uma pessoa.

Os participantes têm o direito de acesso aos próprios dados pelo contato com o pesquisador Amarilton Cesar Nascimento Lima (via telefone: (27) 981161885 ou por correio eletrônico: amarilton@gmail.com). Serão assegurados procedimentos que garantam a utilização das informações de modo que não prejudiquem os sujeitos colaboradores da pesquisa, inclusive no que se refere à sua autoestima e ao seu prestígio. Caso não consiga contatar o pesquisador ou para relatar algum problema, poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa da UFES pelo telefone (27)3145-9820 ou correio, através do seguinte endereço: Universidade Federal do Espírito Santo, Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Campus Universitário Goiabeiras, Avenida Fernando Ferrari, s/n, Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais, bairro: Goiabeiras, cep: 29060-970, Vitória, ES, Brasil.

O presente TCLE será elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu final, pelo sujeito convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela(s) pessoa(s) por ele delegada(s) para a entrevista.

#### **CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA NA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, concordo em participar voluntariamente desta pesquisa. Declaro que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelos pesquisadores sobre o estudo e os procedimentos nele envolvidos. Sei, ainda, que posso me retirar da pesquisa a qualquer momento, sem que isto leve à penalidade ou prejuízo para mim ou para a instituição à qual pertenço. Não haverá despesa pessoal ou para a instituição à qual pertenço ou represento.

Declaro, ainda, que recebi uma via devidamente assinada e rubricada do presente Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do convidado

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

Serra, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## **APÊNDICE B – ROTEIROS PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS**

### **Roteiro para entrevista com os professores de EF.**

- 1) Como planeja as suas aulas?
- 2) Registra esse planejamento? Como?
- 3) O que utiliza para planejar? (materiais, equipamentos, etc.)
- 4) O planejamento é uma solicitação administrativa? O tempo é suficiente?
- 5) Alguém avalia ou acompanha o processo de planejamento?
- 6) O planejamento varia? (entre os anos, entre as turmas, etc)
- 7) Existe acompanhamento do processo ensino-aprendizagem? Como é feito?
- 8) Onde busca ou seleciona os conteúdos de ensino e as formas de desenvolvê-los?
- 9) Como organiza, sistematiza os conteúdos ao longo das séries?
- 10) Os alunos participam desse processo de seleção e organização dos conteúdos? Como?
- 11) Existem conflitos para o desenvolvimento desses conteúdos na escola? (com alunos, pedagogo, outros professores ou outros sujeitos da comunidade escolar)
- 12) Como avalia o processo ensino-aprendizagem? Que instrumentos utiliza?
- 13) Como o seu projeto, pensado para a EF, se articula com o projeto político pedagógico da escola? E com as Orientações Curriculares da Rede?
- 14) Sobre as Orientações Curriculares da Rede, como avalia o seu processo de construção? Sentiu-se contemplado(a) no documento? Por que?
- 15) O que diferencia a EF dos demais componentes curriculares? O que é específico da EF? O que legitima a EF na escola?
- 16) Que sujeito espera contribuir para formar, ao desenvolver esse projeto de intervenção?
- 17) Na sua opinião, os alunos conseguem identificar ou construir um sentido para as aulas de EF, a partir das intervenções?

### **Roteiro para entrevista com coordenador da formação continuada da Rede.**

- 1) Fale um pouco da sua formação acadêmica e da sua experiência profissional.
- 2) Como se tornou coordenador da formação continuada de EF da Serra?

- 3) Quanto tempo esteve a frente da formação continuada?
- 4) Durante esse período, como avalia as condições de participação dos professores nas formações? (tempo, acesso, divulgação, liberação, quórum, interesse em participar, etc.)
- 5) O documento de Orientação Curricular aponta claramente que a perspectiva adotada pelo município é a da cultura corporal de movimento. Na condição de mediador das formações, como você percebe o posicionamento dos professores a esse respeito? Quais eram os sentidos para a EF que os professores participantes das formações revelavam em seus discursos e práticas? É possível traçar um panorama sobre isso?
- 6) Sabe dizer como e de onde surgiu a ideia de construir as Orientações Curriculares do município? Como foi esse movimento?
- 7) Como foi o processo de discussão e escolha até se chegar à construção das Diretrizes pautada na perspectiva da cultura corporal de movimento?
- 8) O grupo que frequentava a formação tinha a representatividade da rede? O documento representa a opinião da maioria?
- 9) Percebemos que alguns professores não desenvolvem o seu trabalho com base nessa perspectiva. Que fatores podem ajudar a entender sobre a não adesão desses professores a essa perspectiva?
- 10) Após a construção do documento de Orientação Curricular estava previsto a elaboração de uma seleção e sistematização dos conhecimentos dentro dessa perspectiva, um “programa mínimo”. Na sua opinião, porque isso não se efetivou?

**Roteiro para entrevista com professor(a) assessor(a) da Universidade para a construção das “Orientações Curriculares” da Serra-ES**

- 1) Fale um pouco da sua experiência acadêmica na participação da construção de diretrizes curriculares. Participou em outras Redes de Ensino?
- 2) Quais foram as dificuldades encontradas para empreender a construção das diretrizes da Serra?
- 3) Qual a sua percepção sobre o grupo de professores de EF da Rede municipal da Serra? Quais sentidos, concepções, justificativas para a EF foram percebidas naquele grupo?
- 4) Na sua opinião, que papel cabe a uma proposta como essa na orientação das práticas pedagógicas dos professores de uma Rede de Ensino?
- 5) Como os professores se colocavam no debate? Todos se posicionaram a favor dessa perspectiva que se efetivou no texto final do documento ou alguns demonstraram divergências? Quais, por exemplo?
- 6) Como foi formado o grupo referência da formação que colaborou efetivamente na redação final do documento? E qual era o sentido de EF que predominava nesse grupo?